



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη
Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Παραγωγή Γραπτού Λόγου
Επιχειρηματολογίας στη Σχολική Ηλικία**

Ιωάννα Πράντζιου

ΒΟΛΟΣ 2015

1^η Επιβλέπουσα: Δόμνα Κακανά, Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε.
2^η Επιβλέπουσα: Μαρία Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε.
Αξιολογητής: Βασίλης Στρογγυλός, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους εκείνους που με στήριξαν και συνέβαλαν με τον δικό τους τρόπο στην περάτωσή της. Οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους αξιόλογους διδάσκοντες/ουσες του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Π.Τ.Π.Ε. (2013-2015). Είχα την τύχη να εμπνευστώ από τον καθένα τους ξεχωριστά. Ευχαριστώ θερμά τις επιβλέπουσες καθηγήτριές μου κ. Δόμνα-Μίκα Κακανά και κ. Μαρία Παπαδοπούλου που μου έδειξαν την εμπιστοσύνη που χρειαζόμουνα ώστε να ολοκληρώσω *«τ' ωραίο ταξίδι»*¹. Επίσης, ευχαριστώ τις συναδέλφους μου δασκάλες κ. Φωτεινή Γούλα με τους συνεργατικά πρόθυμους μαθητές/τριες της και την κ. Κατερίνα Κεντρωτά για το ρόλο της ως «κριτικού φίλος/η». Οπωσδήποτε, θέλω να ευχαριστήσω έναν έναν και τους δεκαεφτά μοναδικούς και τόσο αξιόλογα διαφορετικούς μαθητές/τριες μου, κοιτάζοντάς τους καθαρά *«με τα μάτια της αγάπης»* και εναποθέτοντάς τους ακλόνητο *«το όραμα για το εφικτό»*²: τον Παύλο, την Κατερίνα, την Ολυμπία, τον Μιλτιάδη, τον Απόστολο, την Παναγιώτα, τη Μαρία, την Αρτεμής, τον Μάριο, τον Αλέξανδρο, τον Σπύρο, τη Λυδία, την Άννυ, τη Βάσια, την Ηλιάνα, το Γιώργο και το Μανώλη.

Πράντρου Ιωάννα

Δασκάλα

¹ Καβάφης, «Ιθάκη», στ. 31

² Tomlinson, (2015) σ. 35

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract	7
Πρόλογος	9
1. Βιβλιογραφική Επισκόπηση	13
1.1 Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	15
1.1.1 Εννοιολογική Οριοθέτηση-Βασικές Αρχές	15
1.1.2 Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας/Άξονες Παρέμβασης.....	18
1.1.3 Επιστημολογικό & Ερευνητικό Υπόβαθρο της Διαφοροποίησης	21
1.1.4 Διδακτικές Στρατηγικές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	24
1.1.5 Αναγκαιότητα & Εμπόδια της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	29
1.1.6 Σύζευξη Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Γλώσσας.....	31
1.2 Η Παραγωγή Γραπτού Λόγου Επιχειρημάτων.....	32
1.2.1 Εννοιολογικές Προσεγγίσεις Επιχειρηματολογίας	33
1.2.2 Προεκτάσεις Επιχειρηματολογικού Λόγου στη Μαθησιακή Διαδικασία της Γλώσσας.....	37
1.2.3 Κοινωνικο-πολιτισμικά Εργαλεία Καθοδήγησης και Επιχειρηματολογικός Λόγος	43
1.2.4 Διαφοροποιημένο Γλωσσικό Υλικό Επιχειρηματολογίας	44
1.3 Η Παρούσα Έρευνα	47
2. Μέθοδος	50
2.1 Συμμετέχοντες.....	50
2.2 Μετρήσεις	50
2.3 Διαδικασία	52
2.3.1 Η Διδακτική Παρέμβαση: «Άνθρωποι στην πόλη».....	54
2.3.1.1 Εισαγωγικά.	54
2.3.1.2 Με λίγα λόγια.....	54

2.3.1.3 Σκοπός-Στόχοι	55
2.3.1.4 Προσαρμογές διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς τον άξονα: «Αναλυτικό Πρόγραμμα»	57
2.3.1.5 Περιγραφή διδακτικής παρέμβασης	58
2.3.1.6 Αξιολόγηση/Δράση Διδακτικής Παρέμβασης	59
3. Αποτελέσματα	60
3.1 Διαφορές Αρχικών Κειμένων	60
3.2 Διαφορές Τελικών Κειμένων	61
3.2 Διαφορές ως προς τη Μαθησιακή Ετοιμότητα	62
3.3 Διαφορές Κριτηρίων Βαθμολόγησης Επιπέδου Δεξιοτήτων	63
4. Συζήτηση	65
4.1 Σύνοψη Ευρημάτων - Συμπεράσματα	65
4.2 Ερμηνεία/Πρακτική Σημασία Ευρημάτων	66
4.3 Περιορισμοί και Προτάσεις Μελλοντικής έρευνας	68
Βιβλιογραφικές Αναφορές	71
Ευρετήριο Πινάκων και Διαγραμμάτων	89
Ευρετήριο Φύλλων Εργασίας	91
Παράρτημα Α	92
Παράρτημα Β	103
Ενδεικτικά δείγματα επιχειρηματολογικής γραφής των μαθητών/τριών	137

Λίστα συντομογραφιών

ΔΔ = διαφοροποιημένη διδασκαλία

ΕΛ = Επιχειρηματολογικός Λόγος

ΠΓΛ = Παραγωγή Γραπτού Λόγου

ΠΓΛΕ = Παραγωγή Γραπτού Λόγου Επιχειρημάτων

ΟΕ = ομάδα ελέγχου

ΠΟ = πειραματική ομάδα

Περίληψη

Η ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί κοινή διαπίστωση καθώς μαθητές και μαθήτριες με διαφορετικές δυνατότητες, ενδιαφέροντα και ανάγκες κατακτούν τη μάθηση με διαφορετικούς τρόπους και ρυθμούς. Η ανάγκη αντιμετώπισης της ανομοιογένειας αυτής οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην αναζήτηση κατάλληλων διδακτικών πρακτικών που να προσαρμόζονται αποτελεσματικά στην κάθε σχολική τάξη. Μια ευρέως διαδομένη διδακτική προσέγγιση όπου διαφορετικές μέθοδοι, διδακτικά μέσα και ρυθμός προσαρμόζονται με στόχο τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων μαθητών/τριών σε ποικίλα μαθησιακά αντικείμενα είναι η “διαφοροποιημένη διδασκαλία”. Ένα μεγάλο μέρος του σώματος των ερευνών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που αφορά στην επίτευξη αποτελεσματικών πρακτικών -ειδικά της γλωσσικής διδασκαλίας- στηρίζεται συχνά σε αξιολογήσεις διδακτικών παρεμβάσεων που πραγματοποιούνται εντός των σχολικών τάξεων με στόχο την εκπαιδευτική αλλαγή (βλ. Andrews, Torgerson, Low, McGuinn, & Robinson, 2006. Wright, 2015). Ακολουθώντας τις ερευνητικές τάσεις ο σκοπός της παρούσας μελέτης προσανατολίστηκε στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και αξιολόγηση μιας διδακτικής παρέμβασης βασισμένης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία με στόχο την επίδραση ως προς τη βελτίωση δεξιοτήτων στην Παραγωγή Γραπτού Επιχειρηματολογικού Λόγου σε μαθητές/τριες της σχολικής ηλικίας. Ακολουθήθηκε σχεδιασμός “οιονούς πειραματικής μεθοδολογίας” [quasi-experiment] με συμμετέχοντες είκοσι εννέα συνολικά μαθητές/τριες της Ε' Τάξης δυο διαφορετικών πολυθέσιων Δημοτικών Σχολείων. Οι μεν δεκαεπτά μαθητές/τριες της ομάδας του πειραματικού χειρισμού συμμετείχαν σε μικρής χρονικής διάρκειας διδακτική παρέμβαση, όπου το μαθησιακό περιεχόμενο και η διδακτική διαδικασία προσαρμόστηκαν ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών/τριών. Οι στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προσαρμόστηκαν στη στοχοθεσία του επιχειρηματολογικού λόγου όπως αυτή ορίζεται από το Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου. Αξιοποιήθηκε διδακτικά ειδικά προσαρμοσμένο γλωσσικό κειμενικό υλικό χωρίς όμως τη χρήση του διδακτικού εγχειριδίου. Οι δε δώδεκα μαθητές/τριες της ομάδας σύγκρισης ακολούθησαν το σύνηθες διδακτικό πρόγραμμα της σχολικής τάξης μέσω της αντίστοιχης διδακτικής ενότητας του σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας. Αξιολογήθηκαν δείγματα γραφής

επιχειρηματολογικών κειμένων των μαθητών/τριών μέσω ποσοτικής διερεύνησης “πριν και μετά” τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας σύγκρισης. Τα κριτήρια βαθμολόγησης του επιπέδου δεξιοτήτων της Παραγωγής Γραπτού Λόγου επιχειρημάτων που ελήφθησαν υπόψη ήταν: (α) η δομή (β) τα στοιχεία συνοχής (γ) ο πλούτος των ιδεών και (δ) η «πειθώ» των παραγόμενων μαθητικών κειμένων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία βελτίωσε το επίπεδο δεξιοτήτων Παραγωγής Γραπτού Λόγου επιχειρημάτων της ομάδας των μαθητών/τριών που ακολούθησε τη διδακτική παρέμβαση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι ενθαρρύνθηκε ιδιαίτερα το κριτήριο της παραγωγής των ιδεών μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε όλους τους μαθητές. Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να συνυπολογισθούν αφενός μεν ως εστία προβληματισμού ως προς τη λειτουργικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην απαιτητική διαδικασία της διδακτικής ως προς την Παραγωγή Γραπτού Λόγου για τις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και αφετέρου ως εφελκυστικό προέκτασης για περαιτέρω έρευνα στον ίδιο τομέα. Συζητείται η σημασία της χρήσης των στρατηγικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου επιχειρημάτων ως «αναγκαία» αλλά και «ικανή συνθήκη» για τους μαθητές/τριες των τυπικών τάξεων της Γενικής εκπαίδευσης. Επίσης, συζητείται η σημασία της προέκτασης της έμφασης ως προς την παραγωγή ιδεών από τους ίδιους τους μαθητές/τριες διότι είναι κοινή πεποίθηση ότι το πρόβλημα μέσα -αλλά και έξω- από τις σχολικές τάξεις δεν είναι το εάν διατυπώνεται τη γνώμη μας ελεύθερα, αλλά το εάν η γνώμη που διατυπώνεται είναι δική μας, όπως ορθά επισημαίνεται από τον E. Fromm (1971).

Λέξεις κλειδιά: Διαφοροποιημένη διδασκαλία, Παραγωγή Γραπτού Λόγου, επιχειρηματολογική γραφή, τάξεις μικτών ικανοτήτων, Δημοτικό Σχολείο.

Abstract

Students learn in different ways and have different kind of capabilities, interests and needs. In order for the teachers to respond to the different needs of the diverse student population, they often apply the approach of “differentiated instruction”. Differentiated instruction is the academic procedure during which the teachers apply different methods, teaching means and teaching materials for different students. A series of studies indicates that differentiated educational programs offer improvement of a variety of learning objects in the academic achievements of students. Moreover, a big part of the studies concerning the teaching of writing is often based on reviews of teaching interventions conducted within classrooms and aiming to improve teaching practices and achieve educational change (Andrews, Torgerson, Low, McGuinn, & Robinson, 2006. Wright, 2015). Following these trends, the purpose of this study was oriented towards designing, implementing and evaluating the influence of the teaching intervention which is based on the approach of differentiated instruction in order to improve the writing skills of students, concerning production of arguments. This particular approach was chosen due to its flexibility to adjust teaching strategies to the diversity of students, while maintaining the integrity of learning objectives within a constructivist framework (Anderson, 2007). A quasi-experiment was designed in which a total of twenty nine students of the Fifth grade of two different Elementary schools took part. Seventeen of the students belonging to the experimental manipulation group followed a short term teaching intervention, after the learning content and process had been adjusted to the students’ learning readiness. The strategies of differentiated teaching were also adjusted to the goal-setting of argumentative speech as defined by the Curriculum, and were used through custom textual linguistic material and not through the school textbook. The twelve students belonging to the Comparison group followed the standard curriculum through the corresponding unit of the textbook. Students of both the Experimental and Comparison group had samples of their argumentative writing evaluated –before and after– through quantitative research. The structure, cohesion elements, richness of ideas and persuasion of produced texts served as the grading criteria of the level of skills taken into consideration. The results showed that differentiated instruction helped to improve the level of argumentative writing skills

among the students of the intervention group, as opposed to those of the Comparison group. It was also found that the criterion of producing ideas was particularly encouraged through differentiated instruction, indicating that this particular pedagogy can be not only a necessary but also a sufficient condition for the students of a typical class. Therefore, the results could, on one hand constitute an invitation to reflect on the functionality of differentiated instruction as regards the teaching of writing, while on the other hand act as a springboard of extension for further research. In addition, the importance and extension of the use of differentiated teaching strategies in argumentative writing is discussed, as related to the production of ideas by students themselves, because it is a common belief that the problem inside –and outside– classrooms is not whether we express our opinion freely but if the opinion expressed is ours to begin with as E. Fromm (1971) claims.

Keywords: Differentiated instruction; writing process; argumentative-persuasive writing; mixed ability classes; Elementary School.

Πρόλογος

Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων σκέψης στα παιδιά θεωρείται «πρόταση που υπόσχεται να ανυψώσει την εκπαίδευση σε ένα νέο επίπεδο αριστείας» (Lipman, 2006, σ. 184). Τα πρότυπα ποιότητας που οι εκπαιδευτικοί θέτουν για τη βελτίωση και ανάπτυξη της σκέψης αποτελούν δικαίωμα των παιδιών αλλά και αναγκαιότητα λόγω των απαιτήσεων της ζωής σε μια κοινότητα (Lipman, 2006). Η καλλιέργεια της γλώσσας -ως διαδικασία ενεργούς σκέψης- εμπλέκεται με τη δυνατότητα των ατόμων να λειτουργούν αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας χρησιμοποιώντας κείμενα προφορικού και γραπτού λόγου καθώς και μη γλωσσικά κείμενα όπως λ.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα κ.ά. (Παπαδοπούλου, 2011α). Ιδιαίτερα στις δυτικού τύπου κοινωνίες εξαιτίας των ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων και της συνεχούς ανάδυσης νέων μορφών κειμένων καθίσταται επιτακτική η ανάγκη ανάπτυξης και βελτίωσης δεξιοτήτων γλωσσικού γραμματισμού εντός του σχολικού πλαισίου (Breuer, 2012).

Οι κατεξοχήν βασικές γλωσσικές δεξιότητες *-ανάγνωση, γραπτή και προφορική έκφραση, ακρόαση-* «έχοντας κεντρικό ρόλο στην ανθρώπινη νόηση, επικυρώνονται στα γνωστικά αντικείμενα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» (Lipman, 2006, σ. 184). Σήμερα, το πρώτο βήμα για μια ευμενή διδασκαλία των νέων γραμματισμών στα παιδιά της σχολικής ηλικίας είναι η θετική και καλοπροαίρετη κατανόηση των προβλημάτων γραμματισμού για τον κάθε μαθητή/τρια ξεχωριστά (Breuer, 2012). Οποσδήποτε, η επιλογή αλλά και αξιολόγηση των κατάλληλων γνωστικών παρεμβάσεων που μπορούν να βοηθήσουν όλους τους μαθητές/τριες ώστε να καλλιεργήσουν τις δυνατότητές τους δεν είναι εύκολο έργο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Η παραδοσιακή διδασκαλία στην οποία οι ομοιότητες -κι όχι οι διαφορές- μεταξύ των μαθητών/τριών κατέχουν κεντρική θέση επιβραβεύει μηχανιστικές δεξιότητες θεωρώντας τον έναν μαθητή/τρια αντίγραφο του άλλου. Είναι γενικά αποδεκτό ότι στις περισσότερες σχολικές τάξεις μικτών ικανοτήτων («χαρισματικοί» και «αδύνατοι» μαθητές) η διδασκαλία στην πράξη ακολουθεί το πρότυπο της μετάδοσης και μεταφοράς του ίδιου περιεχομένου γνώσεων για όλους τους μαθητές/τριες. Στις περισσότερες χώρες το πρόβλημα της αδιαφοροποίητης διδασκαλίας και μάθησης είναι ένα διαχρονικό πρόβλημα, το οποίο ακόμη αναζητά

τη λύση του (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009). Επομένως, οι εκπαιδευτικές αλλά και κοινωνικές επιταγές των καιρών –όπως για παράδειγμα η συνεκπαίδευση και η πολυπολιτισμικότητα– προτάσσουν την ανάγκη για έρευνα και αξιολόγηση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων μεγιστοποιώντας τις ευκαιρίες μάθησης για όλους (Βαλιαντή, Κουτσελίνη, & Κυριακίδης, 2010). Εφόσον λοιπόν, το ζητούμενο της αναζήτησης αφετηρίας για αποτελεσματική εκπαίδευση δεν έχει νόημα όταν δε στηρίζεται στις νεότερες αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Tomlinson, 1999, 2004) προτάσσεται δυναμικά το «αίτημα» για σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας ξεχωριστά (Αργυρόπουλος, 2013). Προς την κατεύθυνση αυτή, έχει αναπτυχθεί τις τελευταίες δεκαετίες η παιδαγωγική τάση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία έχει αναγνωρισθεί ότι περιλαμβάνει τις πλέον αποτελεσματικές πρακτικές προκειμένου να διευκολυνθούν όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές/τριες στο να επιτύχουν ακαδημαϊκά (Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, Brimijoin, Conover, & Reynolds, 2003).

Το γενικό πλαίσιο το οποίο στοιχειοθετεί το παραπάνω σκεπτικό περί της αναγκαιότητας ανάπτυξης δεξιοτήτων γλωσσικού γραμματισμού μέσω σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων καθοδήγησε και την αρχική αναζήτηση του ερευνητικού πλαισίου της παρούσας διερεύνησης. Ειδικότερα, η οργάνωσή της καθοδηγήθηκε κυρίως από τα θετικά αποτελέσματα ερευνών σε τάξεις μικτών ικανοτήτων στις οποίες μέσω διδακτικών παρεμβάσεων διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της Γλώσσας διευκολύνθηκαν οι επιχειρηματολογικές συγγραφικές δεξιότητες των μικρών μαθητών/τριών (βλ. Αντωνίου, 2013. Βαλιαντή κ.ά., 2010). Συγκεκριμένα, στην παρούσα διερεύνηση και στα πλαίσια «οιονούς» πειραματικής διαδικασίας [quasi-experiment] επιλέχθηκε ως ανεξάρτητη μεταβλητή ο τρόπος με τον οποίο διδάχτηκε το γλωσσικό μάθημα -αναφορικά με τη διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε. Πραγματοποιήθηκε διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου της επιχειρηματολογικής συγγραφής στο μάθημα της Γλώσσας με την υποστήριξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (ΔΔ) στη μια περίπτωση (πειραματική ομάδα), ενώ στη δεύτερη περίπτωση (ομάδα σύγκρισης) η διδασκαλία έγινε με αδιαφοροποίητο τρόπο.

Επιλέχθηκε ο επιχειρηματολογικός λόγος αφενός διότι ως διακριτή κειμενική τυπολογία είναι ενταγμένος στα γλωσσικά εγχειρίδια όλων των βαθμίδων (βλ. ΔΕΕΠΣ, ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003) και αφετέρου διότι αποτελεί εκείνο το γραπτό είδος με το

οποίο οι μαθητές/τριες θα εμπλακούν συχνά στη σχολική τους ζωή (O' Neil, 2012). Επίσης, η επιλογή του επιχειρηματολογικού λόγου ως σημείου αναφοράς της διδακτικής παρέμβασης και η σχέση του με την προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δικαιολογείται μέσω δυο κυρίως προβληματισμών: (α) το μη ανυπέρβλητο της δυσκολίας που παρουσιάζει ο επιχειρηματολογικός λόγος για τους μαθητές/τριες της σχολικής ηλικίας (Oostdam, 2004, όπ. αναφ. στο Εγγλέζου, 2012, σ. 2) παραπέμποντας στη συνεισφορά της κοινωνικής διάστασης της γνώσης και σκέψης (βλ. Βιγκότσκι, 1997) «οδηγεί» σε κοινές ιδέες με το φιλοσοφικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και (β) η σύγκλιση κοινών σκοπών, εφόσον τόσο η διαφοροποιημένη διδασκαλία όσο και ο επιχειρηματολογικός λόγος καλλιεργούν μορφές σκέψης και επικοινωνίας, όπου η αναγνώριση και αποδοχή της αντίθετης άποψης -της «διαφορετικότητας»- μετασχηματίζει το ανθρωπιστικά επιβεβλημένο σε διδακτικά εφικτό.

Οπότε, η εστίαση στη μελέτη της ποσοτικής ανάλυσης της παρούσας εργασίας που διαπραγματεύθηκε την πιθανότητα ανάδειξης των διαφορών που επήλθαν στο γραπτό λόγο επιχειρημάτων μαθητών/τριών της Ε' Τάξης Δημοτικού Σχολείου μετά τη διδακτική παρέμβαση διαφοροποιημένης διδασκαλίας, παρουσιάζεται συνολικά σε τέσσερις ενότητες:

Στην ενότητα 1 οριοθετείται εννοιολογικά η διαφοροποιημένη διδασκαλία (ΔΔ) μέσω βασικών αρχών, οι οποίες στοιχειοθετούν το βασικό σκεπτικό, τη φιλοσοφία και την οργάνωση που ακολουθείται από τους υποστηρικτές της διεθνώς. Ακολουθεί το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο δομήθηκαν οι δοκιμασμένες πρακτικές διδασκαλίας που αφορούν σε τάξεις μικτής ικανότητας καθώς και τα ερευνητικά δεδομένα που ενθαρρύνουν την εφαρμογή της σε γνωστικά αντικείμενα του Δημοτικού Σχολείου. Περιγράφεται η ιδιοτυπία της εφαρμογής της ΔΔ (ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το τελικό προϊόν, το μαθησιακό περιβάλλον) μέσω στρατηγικών διδασκαλίας, σε συνδυασμό με τη συζήτηση περί των εμποδίων και της αναγκαιότητάς της στις σύγχρονες σχολικές τάξεις. Αφού επιχειρηθεί η ανάδειξη της σύζευξης μεταξύ της ΔΔ και του γλωσσικού μαθήματος και συγκεκριμένα της Παραγωγής Γραπτού Λόγου Επιχειρημάτων (ΠΓΛΕ) -η οποία αποτελεί και το αντικείμενο της διδακτικής παρέμβασης- ακολουθούν οι απαραίτητες εννοιολογικές διασαφηνίσεις που αφορούν στην ιδιαιτερότητα του επιχειρηματολογικού Λόγου

εντός της σύγχρονης θεωρίας των κειμενικών ειδών. Τεκμηριώνεται η σύνδεση των αρχών της γλωσσικής διδασκαλίας με τη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς το σχεδιασμό και την εφαρμογή του γλωσσικού υλικού που αξιοποιείται στην παρούσα διδακτική παρέμβαση. Επισημαίνεται η ανάγκη υπέρβασης των δυσκολιών που παρουσιάζει το ιδιαίτερο αυτό κειμενικό είδος από τα παιδιά της σχολικής ηλικίας μέσω συγκεκριμένων και δοκιμασμένων διδακτικών προσανατολισμών. Διερευνάται η αποτελεσματικότητα του μοντέλου «αυτο-ρυθμιζόμενης ανάπτυξης» (SRSD) στην ΠΓΛ και ιδιαίτερα η στόχευση ως προς την κειμενική οργάνωση-δομή των γραπτών κειμένων βασισμένου στο μοντέλο του S. Toulmin (1958). Τέλος, η ερευνητική ανασκόπηση ολοκληρώνει την τεκμηρίωση του θεωρητικού υπόβαθρου.

Στην ενότητα 2 παρουσιάζεται η μέθοδος που ακολουθήθηκε για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα γενικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, τεκμηριώνεται ο σχεδιασμός του ερευνητικού εργαλείου, περιγράφεται αναλυτικά η διδακτική παρέμβαση ενώ παρουσιάζεται λεπτομερώς η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

Στην ενότητα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Αναφέρονται τα στατιστικά κριτήρια που επιλέχθηκαν προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματα της έρευνας και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αναδείχθηκαν σε σχέση με τις υποθέσεις της έρευνας.

Στην ενότητα 4 συνοψίζονται τα ευρήματα της έρευνας, συζητείται η υποστήριξη που αυτά παρέχουν στις υποθέσεις της έρευνας και ακολουθούν τα συμπεράσματα που προκύπτουν ενώ γίνεται συζήτηση των ευρημάτων σε σχέση με ευρήματα προηγούμενων ερευνών. Επιπλέον, διατυπώνονται προτάσεις με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναφορικά με την Παραγωγή Γραπτού Επιχειρηματολογικού Λόγου από τα παιδιά της σχολικής ηλικίας και ειδικότερα ως προς την παραγωγή ιδεών μέσω αξιοποίησης ποικίλου και διαβαθμισμένου ως προς τη δυσκολία πολυτροπικού κειμενικού υλικού με τη συνεισφορά της ψηφιακής τεχνολογίας. Τέλος, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Παραγωγή Γραπτού Λόγου Επιχειρηματολογίας στη Σχολική Ηλικία

1. Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Στην ενότητα 1 (Εισαγωγή) παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η παρούσα έρευνα. Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας παρείχε την κατεύθυνση στη μελέτη αυτή ως προς την αιτιολόγηση του σκεπτικού που οριοθέτησε και το ερευνητικό σχέδιο. Το πλαίσιο της αναζήτησης καθοδηγήθηκε από δυο κυρίως επιλογές:

Πρώτον, επιλέχθηκε η διδακτική προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εξαιτίας της ευελιξίας της να προσαρμόζει στρατηγικές διδασκαλίας στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών³ διατηρώντας παράλληλα την ακεραιότητα των μαθησιακών στόχων μέσα σε κονστρουκτιβιστικά πλαίσια (Anderson, 2007). Επιπλέον, σήμερα αναγνωρίζεται διεθνώς η βαρύτητα και ευρύτητα της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθώς και οι δυνατότητες εφαρμογής της -ως αναγκαιότητα στην ποικιλομορφία του «μωσαϊκού» που συνθέτει τις σύγχρονες σχολικές τάξεις- με αίτημα την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Επιπλέον, ήδη διεθνώς έχει επισημανθεί στον τομέα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού που σχετίζεται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η αναγκαιότητα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίξουν την εφαρμογή και αξιολόγησή της μέσω ερευνών (Anderson, 2007). Σύμφωνα με τις Tomlinson και McTighe (2006) η έρευνα αυτή οφείλει να εστιάσει σε εκείνα τα στοιχεία της διαφοροποίησης που ωφελούν -ή δεν ωφελούν- τους μαθητές και σε ποιο βαθμό και κάτω από ποιες συνθήκες υπάρχουν ή δεν υπάρχουν πιθανά οφέλη. Άλλωστε, σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2011) για τη διδασκαλία της ελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο ενθαρρύνονται τα ανοιχτού τύπου προγράμματα όπως και η διαφοροποιημένη παιδαγωγική (Παπαδοπούλου, 2011β).

Δεύτερον, είναι αποδεκτό ότι ένα από τα κειμενικά είδη που είναι απαραίτητο για την πλήρη συμμετοχή των μαθητευόμενων σε πικοίλες κοινωνικές διαδικασίες

³ Για την αποφυγή των διπλών τύπων στο κείμενο -ο/η εκπαιδευτικός και ο/η μαθητής/τρια- που ενδεχομένως να είναι κουραστική οι εκφράσεις «ο εκπαιδευτικός» και «ο μαθητής» θα αναφέρονται και στα δύο γένη.

είναι η επιχειρηματολογία (Knudson, 1994). Η ερευνητική εμπειρία που σχετίζεται με το διδακτικό αντικείμενο του γραπτού λόγου ανέδειξε ότι οι μαθητές διαθέτουν σε λανθάνουσα κατάσταση το αναγκαίο δυναμικό και μπορούν να δομήσουν ακόμη και γνωστικά δύσκολες μορφές γραπτού λόγου -όπως είναι ο επιχειρηματολογικός- αρκεί να δεχτούν τα κατάλληλα ερεθίσματα (Εγγλέζου, 2014). Από την άλλη, αναγνωρίζεται ερευνητικά η παραμέληση γενικά της διδασκαλίας του γραπτού λόγου από τους εκπαιδευτικούς καθώς και οι χαμηλές προσδοκίες σχετικά με τις συγγραφικές ικανότητες των μαθητών τους (Harward, Peterson, Korth, Wimmer, Wilcox, Morrison, ... & Pierce, 2014). Οπωσδήποτε, η επιλογή του επιχειρηματολογικού λόγου στην παρούσα διερεύνηση δεν συμμερίζεται μονοδιάστατες πρακτικές και μεθοδεύσεις στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και ειδικότερα στη διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου. Εξάλλου, ο κάθε μαθητής για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στη γλωσσική εκπαίδευση χρειάζεται να χρησιμοποιεί ποικιλία κειμενικών ειδών αναγνωρίζοντας την ιδιαιτερότητα της δομής και της επικοινωνιακής χρήσης του καθενός (Ποιμενίδου, 2011).

Η ισορροπία ανάμεσα στις αισιόδοξες και απαισιόδοξες ερευνητικές διαπιστώσεις επέρχεται με την εξειδίκευση μεταβλητών ως προς νέες έρευνες με κατεύθυνση την εκ νέου ενθάρρυνση του παιδαγωγικού και ερευνητικού προβληματισμού. Προς την κατεύθυνση αυτή, οι επιλεγείσες μεταβλητές της παρούσας έρευνας οδηγούν στον έλεγχο της πιθανότητας επίδρασης της πρακτικής διαδικασίας (εφαρμογή ΔΔ) ως προς τον προσδιορισμό του αποτελέσματος (βελτίωση -ή μη βελτίωση- του επιπέδου δεξιοτήτων γραπτού λόγου) αφού προηγηθεί η εννοιολογική οριοθέτηση και περιγραφή των διαπραγματευόμενων εννοιών τόσο της προσέγγισης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (βλ. &1.1), όσο και των ιδιαιτεροτήτων του επιχειρηματολογικού λόγου (βλ. &1.2).

1.1 Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Η Ψυχολογία των Ατομικών Διαφορών έχει αναδείξει μέσα από εμπειρικές έρευνες μια σειρά από διαφορές στα άτομα, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο μάθησής τους. Δυστυχώς, η παιδαγωγική του παρελθόντος η οποία έδινε όλο το βάρος στο αποτέλεσμα και όχι στην ίδια τη διαδικασία της μάθησης, συντέλεσε ώστε οι διαφοροποιημένες επιδόσεις των παιδιών να αποδίδονται απλώς στην ευφυΐα τους και στη γενικότερη «έφεση» για μάθηση (Σφυρόερα, 2004). Η αλλαγή επήλθε ήδη από τη δεκαετία του '80 όπου αναγνωρίστηκε ως βασική φιλοσοφία της εκπαίδευσης «η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη όλων των δυνάμεων των μαθητών έτσι ώστε αυτοί να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες» (N. 1566/85). Η παιδαγωγική τάση η οποία στηρίζεται αφενός στην πίστη ότι όλα τα άτομα διαθέτουν δυνατότητες και αφετέρου στην αναγνώριση του δικαιώματος στη διαφορά είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η οποία δίνει στους εκπαιδευτικούς τα απαραίτητα «εργαλεία» ώστε να μπορούν να εργαστούν αποτελεσματικά στις σχολικές τάξεις (Σφυρόερα, 2004, σ. 29).

1.1.1 Εννοιολογική Οριοθέτηση-Βασικές Αρχές

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία (ΔΔ) είναι εκείνη η προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης [approach to teaching] που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές μιας σχολικής τάξης, οι οποίοι αν και διαθέτουν διαφορετικές ικανότητες εντούτοις βοηθιούνται μέσω ειδικά προσαρμοσμένων διδακτικών προσεγγίσεων ως προς τη διαφορετικότητά τους (Hall, 2002. Tomlinson, 1995b, 1999). Ο όρος «διαφοροποιημένη παιδαγωγική» δεν είναι σύγχρονος. Εμφανίστηκε στην Ευρώπη (αρχικά στη Γαλλία και την Ελβετία) τη δεκαετία του 1970 (Σφυρόερα, 2004, σ. 23). Στην πραγματικότητα, σύμφωνα με τους Smith και Throne (2009) πρόκειται για αρκετά παλαιά διδακτική προσέγγιση εάν αναλογιστούμε ότι και στα ολιγοθέσια σχολεία του παρελθόντος οι εκπαιδευτικοί πάντοτε διαφοροποιούσαν τη διδασκαλία τους για ένα ευρύ φάσμα ηλικιών και δυνατοτήτων. Επιπλέον, η ΔΔ έχει τις ρίζες της στην αναγνώριση της ατομικότητας του κάθε μαθητή, την οποία μπορούμε να αναζητήσουμε και στα έργα παιδαγωγών όπως των Cousinet⁴, Freinet⁵, Oury⁶, οι

⁴ Cousinet R., L'Éducation nouvelle, Delachaux et Niestlé, Paris, 1950.

οποίοι μέσα από τη δική τους οπτική κάνουν λόγο για το μαθητή που έχει τις δικές του επιθυμίες, έγνοιες και ικανότητες (Σφυρόερα, 2004, σ. 22).

Η συνεισφορά της διδακτικής προσέγγισης της ΔΔ (Bearne, 1996) έγκειται στο ότι περιλαμβάνει πολλαπλές επιλογές-«μονοπάτια» [paths] ώστε όλοι οι μαθητές να κατακτούν το διδακτικό περιεχόμενο, να κατανοούν, να επεξεργάζονται δυναμικές ιδέες και να εκφράζουν ό,τι μαθαίνουν (Tomlinson, 2001, 2015). Πρόκειται για «μέθοδο» διδασκαλίας (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008) η οποία προτείνει επανεξέταση της δομής, της διαχείρισης και του διδακτικού περιεχομένου της σχολικής τάξης (Subban, 2006) προκαλώντας τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών ευκαιριών για κάθε μαθητή ξεχωριστά (Bearne, 1996). Ως ένα «πολυεπίπεδο σύστημα σχεδιασμού μαθημάτων» (Lawrence-Brown, 2004, σ. 34) έχει δύο ξεχωριστές και βασικές συνιστώσες: (α) τις εκπαιδευτικές προσαρμογές και (β) την ακαδημαϊκή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών (Roy, Guay, & Valois, 2015). Στην πραγματικότητα, πρόκειται για εναλλακτικές προσεγγίσεις εκπαιδευτικού σχεδιασμού (Tomlinson, 1999) που αποτελούν μία *συλλογή* βέλτιστων πρακτικών δανεισμένων από την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών, της Ειδικής Αγωγής αλλά και της παραδοσιακής εκπαίδευσης (Smith & Throne 2009). Επιπλέον, εμπεριέχει την παιδαγωγική φιλοσοφία που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους με στρατηγικές αφού πρώτα κατανοήσουν τις ανάγκες των εκπαιδευομένων (Gregory, & Chapman, 2001).

Η Carol Ann Tomlinson⁷, η οποία είναι πολύ γνωστή στον κόσμο της εκπαίδευσης ως πρωτοπόρος στον τομέα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Logan, 2011. Subban, 2006), έχει επιλέξει έναν πρωτότυπο τρόπο να ορίζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Την οριοθετεί μέσω της επισήμανσης των λανθασμένων αντιλήψεων που συχνά προκαλούν σύγχυση σχετικά με το τι προσδιορίζει και τι όχι τη διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα, τονίζει ότι συχνά οι λανθασμένες αντιλήψεις παραβλέπουν το γεγονός ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία απαιτεί αλλαγή νοοτροπίας και, συνεπώς αναθεώρηση του τρόπου και του σκοπού της λειτουργίας σχολείων -τα οποία διατείνονται ότι ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι η απλοποίηση της

⁵ Freinet C., Pour l'école du peuple, Maspero, Paris, 1976.

⁶ Oury F. & Vasquez A., De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, Maspero, Paris, 1971.

⁷ C.A Tomlinson's Official site: <http://www.caroltomlinson.com/index.html>

εξατομικευμένης διδασκαλίας (Βαλιαντή, κ.ά., 2010), ούτε και η ανάθεση περίπλοκων ή περισσότερων εργασιών σε μαθησιακά προχωρημένους μαθητές και απλών ή λιγότερων αναθέσεων σε μαθησιακά αδύνατους μαθητές. Η ευελιξία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν οδηγεί σε χαοτική διαχείριση της τάξης, δεν υιοθετεί τον προβλέψιμο διαχωρισμό σε ομάδες ούτε την τυπικότητα της αξιολόγησης χωρίς προσαρμογές. Ο εκπαιδευτικός που σχεδιάζει δραστηριότητες για τη διαφοροποιημένη τάξη δεν τις βλέπει ως στρατηγικές ή «συνταγές» που περιστασιακά θα εφαρμόσει (Tomlinson, 1999).

Οι βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα εξής (Tomlinson, 1999, 2004): (α) επικέντρωση της μαθησιακής διαδικασίας σε ουσιώδεις έννοιες και δεξιότητες κι όχι σε ασύνδετα γεγονότα (β) εμπλοκή όλων των μαθητών σε αξιολογη εργασία (γ) ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και «βαθύς σεβασμός της ταυτότητας ξεχωριστά του κάθε μαθητή» (Tomlinson, 1999, σ. 24) (δ) αξιολόγηση με σκοπό τη βοήθεια και τη βελτίωση και όχι την τεκμηρίωση λαθών και αδυναμιών (ε) συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητών σε μαθητοκεντρικά πλαίσια (στ) προώθηση τόσο της ομαδικής όσο και της ατομικής εργασίας με ευέλικτο τρόπο (ζ) συσχέτιση της διαφοροποίησης με το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το αποτέλεσμα ή το μαθησιακό περιβάλλον και (η) προσαρμογή ως προς την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα ή και τις ανάγκες των μαθητών. Η ενοποίηση των παραπάνω αρχών οδηγεί στη διαπίστωση ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι «ένας οργανωμένος και ταυτόχρονα ευέλικτος τρόπος προληπτικής προσαρμογής της διδασκαλίας και της μάθησης ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στο επίπεδο των μαθητών αλλά και να επιτρέπει σε αυτούς να αναπτυχθούν μαθησιακά στο μέγιστο δυνατό βαθμό» (Tomlinson, 1999, σ. 28). Κομβικό σημείο της ενοποίησης των όσων πλείστων αρχών –ειδικά στο χώρο του διαδικτύου⁸– που προσπαθούν να ορίσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι το γεγονός ότι όλα τα άτομα δεν μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο (Fischer & Rose, 2001. Green, 1999). Μάλιστα, νέα στοιχεία ερευνών προκύπτουν τακτικά υποστηρίζοντας και ενισχύοντας την άποψη αυτή (Subban, 2006).

⁸ Στο web site: “The Differentiation Central web site”:

http://differentiationcentral.com/Lesson_Plans.html παρέχονται παραδείγματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθώς και σχέδια διδασκαλίας. Φιλοξενείται από : “The Institutes on Academic Diversity in the Curry School of Education”, University of Virginia.

Με δεδομένο αφενός τη σημασία της ενίσχυσης μορφών μάθησης που σχετίζονται με το «πώς να μάθει το κάθε παιδί να μαθαίνει» εντός των σημερινών συνεχώς μεταβαλλόμενων, πολύπλοκων και αλληλοεξαρτώμενων περιβαλλόντων της ζωής (UNESCO, 2002) και αφετέρου την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές (ΔΕΠΠΣ, 2003) γίνεται αντιληπτή η αναγκαιότητα απομάκρυνσης από τους στενούς παιδαγωγικούς ορίζοντες των παραδοσιακών και αδιαφοροποίητων μορφών διδασκαλίας και της υιοθέτησης σύγχρονων μαθητοκεντρικών προτύπων. Έρευνες που έχουν καταδείξει την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με μικρές ομάδες μαθητών -κυρίως με μαθησιακές δυσκολίες- έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας (Fisher & Frey, 2001) σηματοδοτούν τη χρησιμότητα της κατανόησης της σύγκρισης ανάμεσα στις παραδοσιακά αδιαφοροποίητες αίθουσες διδασκαλίας και στις διαφοροποιημένες (βλ. Παράρτημα Α, Πίνακας 1, σ. 57). Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων μικτών ικανοτήτων είναι αυτοί που καλούνται να τροποποιήσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους εγκαταλείποντας πρακτικές της παραδοσιακής διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στις ικανότητες των μαθητών (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008) χωρίς όμως η εφαρμογή της διαφοροποίησης να θεωρείται μόνον οργανωτική προσέγγιση αλλά να εμπεριέχει και το σκεπτικό κυρίως μιας παιδαγωγικής προσέγγισης της διδασκαλίας (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009. Stradling & Saunders, 1993. Subban, 2006).

1.1.2 Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας/Άξονες Παρέμβασης

Οι εκπαιδευτικοί που αποφασίζουν να εντάξουν τις αρχές της διαφοροποίησης στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης ακολουθούν ορισμένα διακριτά βήματα (Αργυρόπουλος, 2013). Προϋπόθεση αποτελεί να γνωρίζουν καλά τους μαθητές τους αλλά και να κερδίζουν καθημερινά την εμπιστοσύνη τους. Οφείλουν, μέσω παρατήρησης και συστηματικών αξιολογήσεων να γνωρίζουν τις δυνατότητές, τα ενδιαφέροντα, τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές τους (Heacox, 2002). Αρχικά, οφείλουν να διερευνούν τους εκπαιδευτικούς και διδακτικούς στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος και των ενοτήτων που πρόκειται να διαπραγματευθούν. Αναλυτικότερα πρέπει να γίνεται ξεκάθαρο: (α) τι οφείλουν να ξέρουν οι μαθητές από συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες (β) τι είναι σημαντικό να καταλάβουν και (γ)

τι εκτιμάται ότι μπορούν να κάνουν μετά το τέλος των διδακτικών ενοτήτων σε σχέση με αυτό που έμαθαν (Tomlinson & Strickland, 2005).

Το επόμενο βήμα είναι η προσαρμογή των στόχων διαδοχικά ως προς δυο άξονες. Ο πρώτος άξονας -που αφορά τον παράγοντα «μαθητή»- περιλαμβάνει: (i) τη μαθησιακή ετοιμότητα [readiness] (ii) τα ενδιαφέροντα [interests] ή (iii) το μαθησιακό προφίλ [learning style] των μαθητών. Μπορεί να επιλεγεί ένα στοιχείο ή περισσότερα από αυτά για να προσαρμοστούν. Στη συνέχεια, το σχέδιο διδασκαλίας προσαρμόζεται εκ νέου ως προς δεύτερο άξονα -που αφορά τον παράγοντα της «οργάνωσης της διδασκαλίας»- και συγκλίνει με: (i) το διδακτικό περιεχόμενο [content] (ii) τη διαδικασία [process] (iii) το παραγόμενο προϊόν [product] ή (iv) το μαθησιακό περιβάλλον [learning environment] (βλ. Παράρτημα Α, διάγραμμα 4, σ. 93). Εφαρμόζοντας ποικιλία μορφών αξιολόγησης και πάλι μπορεί να επιλεγεί ένα στοιχείο ή περισσότερα ώστε να προσαρμοστούν (Roberts & Inman, 2012). Σύμφωνα με τις Tomlinson κ. συν. (2003), τουλάχιστον έως το 2003, δεν υπήρχαν ερευνητικά δεδομένα ως προς τη διαφορά αποτελεσματικότητας ανάμεσα σε τάξεις που επέλεγαν μια ή πολλαπλές προσαρμογές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας⁹. Η κατανόηση ωστόσο στο σύνολό τους των αξόνων της ΔΔ από τους εκπαιδευτικούς είναι μείζονος σημασίας, άσχετα με τις επιλογές που θα πραγματοποιηθούν. Οι άξονες είναι αλληλοσυμπληρούμενοι και αλληλένδετοι υπενθυμίζοντας τον ολικό χαρακτήρα της παιδαγωγικής διαδικασίας που λαμβάνει χώρα στις σχολικές αίθουσες (Roberts & Inman, 2012). Αξίζει λοιπόν να αναλυθούν επιπλέον και λεπτομερώς παρακάτω (βλ. Παράρτημα Α, διάγραμμα 5, σ. 94).

Ως προς τον πρώτο άξονα [παράγοντας: «μαθητής»] η εστίαση στον πρώτο παράγοντα -αυτόν της μαθησιακής ετοιμότητας [readiness]- δεν ταυτίζεται με τις έμφυτες ικανότητες του μαθητή αλλά αντισταθμίζει τις γνώσεις και τις δεξιότητες στο συγκεκριμένο χρονικό σημείο και σε συγκεκριμένη μαθησιακή ενότητα ή συγκεκριμένη δεξιότητα μάθησης. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις Sousa και Tomlinson (2011, όπ. αναφ. στο Tobin & Tippett, 2014, σ. 424) ο όρος «ετοιμότητα» αφορά σε «ένα συγκεκριμένο σύνολο γνώσεων, κατανόησης και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την επιτυχία σε μια ιδιαίτερη πτυχή της μάθησης». Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορά στην προσαρμογή της διδασκαλίας σε εκείνο το επίπεδο που

⁹ Μετά την παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώθηκε ότι ούτε και πέραν του 2003 υλοποιήθηκαν έρευνες σχετικά με το θέμα.

ο μαθητής είναι σχεδόν έτοιμος να προχωρήσει χωρίς όμως να μπορεί να το κάνει ακόμη μόνος του. Το σημείο αυτό θεωρείται ακριβώς το σημείο της πραγματικής μάθησης και μπορεί να εντοπισθεί μόνο μέσα από την αξιοποίηση δεδομένων αξιολόγησης. Ως προς τον δεύτερο παράγοντα του πρώτου άξονα, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντα [interests] των μαθητών ερευνητικά έχει αποδειχθεί ότι: (α) βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν τη σχέση ανάμεσα στο σχολείο και τα δικά τους ενδιαφέροντα (β) τους δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν στο σχολείο ό,τι γνώσεις έχουν ήδη και (γ) ανατροφοδοτεί το κίνητρό τους για μάθηση (Roberts & Inman, 2012). Ο τρίτος παράγοντας του πρώτου άξονα είναι το μαθησιακό προφίλ [learning style] δηλαδή οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους μαθαίνουν οι μαθητές και αφορούν στο διαφορετικό γνωστικό προφίλ του καθενός όπως για παράδειγμα η έμφαση στη δημιουργικότητα, στη συνθετική ή αναλυτική σκέψη, στη συνεργατικότητα ή ανταγωνιστικότητα, στη συγκεκριμένη ή αφηρημένη σκέψη, στη στοχαστικότητα ή στην έντονη δράση (Παντελιάδου, 2008).

Ως προς τον δεύτερο άξονα [παράγοντας: «οργάνωση της διδασκαλίας»] που παραπέμπει στο Αναλυτικό Πρόγραμμα η διαφοροποίηση με βάση το περιεχόμενο [content] αφορά στο τι πρέπει να μάθουν όλοι οι μαθητές και βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες δίνοντας τη δυνατότητα πρόσβασης σε πηγές πληροφοριών. Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο υποστηρίζεται από πολλαπλό υλικό, οι μαθησιακοί στόχοι εναρμονίζονται με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και η εστίαση αφορά σε βασικές έννοιες, αρχές και δεξιότητες ίδιες για όλους με διαφορετικό όμως βαθμό πολυπλοκότητας (Hall, Strangman, & Meyer, 2003). Η διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία [process] εστιάζει στις διαφοροποιημένες δραστηριότητες, στις αναθέσεις και στις στρατηγικές με τις οποίες θα εμπλακούν οι μαθητές προκειμένου να κατανοήσουν και να κατακτήσουν το διδακτικό περιεχόμενο. Απαιτεί ευέλικτη ομαδοποίηση, διαχείριση της τάξης μέσω προσεκτικά οργανωμένων εκπαιδευτικών στρατηγικών και εκπαιδευτικό σχεδιασμό με έμφαση στην κριτική και δημιουργική σκέψη (Hall, Strangman, & Meyer, 2003). Η διαφοροποίηση ως προς το αποτέλεσμα [product] αναφέρεται στην εφαρμογή και παρουσίαση από τους μαθητές -με διαφορετικούς τρόπους και μέσα- των γνώσεων ή των δεξιοτήτων μέσω των τελικών τους εργασιών. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2008, σ. 16) «στη διαφοροποίηση ως προς το αποτέλεσμα [product] η επιλογή συγκεκριμένου τρόπου παρουσίασης και έκφρασης της κατανόησης από την πλευρά

των μαθητών είναι εξαιρετικά σημαντική στο βαθμό που: (α) έχει την προσωπική σφραγίδα του κάθε μαθητή και (β) μεταφέρει όλες τις πληροφορίες σχετικά με την πρόοδό του». Η διαφοροποίηση ωστόσο μπορεί να γίνει και ως προς την αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος διαφοροποιώντας τρόπους με τους οποίους θα αξιολογηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Τέλος, η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος [learning environment] στοχεύει στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να διαφοροποιηθεί το περιβάλλον της σχολικής τάξης π.χ. στην οργάνωση του χώρου, στα έπιπλα, στη αισθητική, στα χρώματα ώστε αυτά να αποτελούν ένα άνετο περιβάλλον (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008) δεδομένου και του θετικού κλίματος της τάξης (Tomlinson, 1999).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει τη βάση της στις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες σχετικά με την οικοδόμηση της μάθησης (Anderson, 2007. Βαλιαντή, κ.ά. 2010. Subban, 2006) όπου πλέον η μάθηση γίνεται υπόθεση του μαθητή, ο οποίος μέσα από τις εμπειρίες του σχηματίζει τις ιδέες του και προσπαθεί να εξηγήσει ή να προβλέψει ό,τι αντιλαμβάνεται (Roberts & Inman, 2012). Έτσι, γίνεται φανερό ότι οι θεωρίες της εποικοδόμησης της μάθησης [constructivism] όπου η γνώση κωδικοποιείται και γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας με βάση προηγούμενες έννοιες, σημασιολογικά δίκτυα και γνωστικά σχήματα (Weinstein, Mayer, 1986) τα οποία διαπλέκονται με τις αλληλεπιδράσεις του περιβάλλοντος, προσφέρουν και το θεωρητικό υπόστρωμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας το οποίο και εξετάζεται στην επόμενη υποενότητα.

1.1.3 Επιστημολογικό & Ερευνητικό Υπόβαθρο Διαφοροποίησης

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της διαφοροποίησης οι αρχές και οι κατευθυντήριες γραμμές της έχουν την απαρχή τους στη σύγχρονη εκπαιδευτική θεωρία. Αναφέρονται κυρίως στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία, με βάση τις εργασίες του Vygotsky (1962, 1978), μια θεωρία η οποία βασίζεται στην παραδοχή ότι το κάθε άτομο-μαθητής αναπτύσσεται μαθησιακά μέσα σε συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο αλληλεπιδρώντας με ενήλικους ή ικανούς συνομήλικους. Κυρίαρχη έννοια είναι «η Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης» [the zone of proximal development] (ZPD), η οποία δηλώνει την απόσταση μεταξύ του πραγματικού επιπέδου ανάπτυξης του παιδιού και του επιπέδου της δυνητικής του

ανάπτυξης (Δαφέρμος, 2002. Βιγκότσκι, 1997). Η γλώσσα και η ομιλία είναι τα «εργαλεία» που χρησιμοποιούνται από τα άτομα για να μεσολαβήσουν στο κοινωνικό τους περιβάλλον συνδέοντας αυτό που είναι γνωστό με αυτό που είναι άγνωστο (Riddle, 1999). Οι εκπαιδευτικοί, ως διαμεσολαβητές και υποστηρικτές της μαθησιακής διαδικασίας, ενθαρρύνουν και προωθούν την ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων περαιτέρω αυτόνομης μάθησης (Βαλιαντή, κ.ά., 2010) μέσω δραστηριοτήτων, υλικών, διεργασιών που λειτουργούν ως «σκαλωσιές» [scaffolding] δηλαδή προσφέρουν καθοδήγηση στη μάθηση. Η σταδιακή μείωση της εξωτερικά προσλαμβανόμενης καθοδήγησης ή αλλιώς «φθίνουσα καθοδήγηση» έχει ως στόχο την οριστική απόσυρση της υποστήριξης και την αυτονομία του μαθητή.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διδάσκουν τα παιδιά εντός της «Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης» τους (Byrnes, 1996, σ. 33). Η έννοια της «μαθησιακής ετοιμότητας» [readiness] (βλ. ενότητα 1.1.3, σ. 21) -στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας- συνδέεται άμεσα με τη «Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης» (ZPD) (Hall, Strangman, & Meyer 2003). Αυτό φαίνεται να είναι και η ουσία της διαφοροποίησης ως προς την έννοια της «ετοιμότητας» για όλους τους μαθητές και επίσης μια κεντρική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς στα σύγχρονα σχολεία (Tomlinson et al., 2003). Γεγονός που σημαίνει ότι εάν το διδακτικό υλικό παρουσιαστεί με επίπεδο δυσκολίας κάτω από το επίπεδο δεξιοτεχνίας του παιδιού δεν θα υπάρξει ανάπτυξη. Από την άλλη, εάν το επίπεδο είναι ιδιαίτερα απαιτητικό τότε το παιδί συχνά απογοητεύεται (Tomlinson & Kalbfleisch, 1998). Επιπρόσθετα, ελαττώνεται η συγκέντρωση των μαθητών όταν ασχολούνται με δραστηριότητες που δεν τους προκαλούν γνωστικά και συναισθηματικά (Logan, 2011). Η Kingore (2007) ισχυρίζεται ότι οι μαθητές *αξίζουν* ένα περιβάλλον όπου θα έχουν την ευκαιρία να συναντηθούν ρεαλιστικές αλλά και υψηλού επιπέδου προσδοκίες μέσω της συμμετοχής τους σε απαιτητικές δραστηριότητες. Πραγματικά, σύμφωνα με έρευνα του Miller (1990) οι επιδόσεις μαθητών σε τάξεις στις οποίες τα παιδιά διέφεραν ως προς την ηλικία ήταν κατά 75% καλύτερες από τις αντίστοιχες επιδόσεις τάξεων όπου φοιτούσαν παιδιά της ίδιας ηλικίας. Η Tomlinson (2004b) επισημαίνει ως προς αυτό ότι οι μαθητές μαθαίνουν αποτελεσματικά όταν τα καθήκοντά τους είναι μετρίως δύσκολα -ούτε πολύ απλά αλλά ούτε και υπερβολικά περίπλοκα.

Στην πραγματικότητα η διαφοροποίηση ενσωματώνει μια συλλογή από θεωρίες και πρακτικές -όπως ήδη προαναφέρθηκε- ως μια «περιπετειώδη εξερεύνηση

των δυνατών διδακτικών εκδοχών» (Σφυρόερα, 204, σ. 41), από τις οποίες όμως λείπει η επαρκής εμπειρική επικύρωση (Anderson, 2007. Logan, 2011. Subban, 2006). Παρόλα αυτά, υπάρχει όλο και περισσότερη έρευνα αναδυόμενη εντός του πεδίου της εκπαίδευσης που υποστηρίζει τη δυνατότητα χρήσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας (Anderson, 2007). Οι περισσότερες έρευνες τη συσχετίζουν συχνά με τα κίνητρα των μαθητών (Logan, 2011), τη συμμετοχή και την ακαδημαϊκή ανάπτυξη μέσα στα σχολεία (Tomlinson & Allan, 2000). Για παράδειγμα, ο Gayfer (1991) αναλύοντας τα αποτελέσματα 57 μελετών σε τάξεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση την ετοιμότητα, τονίζει την υπεροχή των μαθητών ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση στις τάξεις που διδάχθηκαν με διαφοροποιημένη διδασκαλία, σε σχέση με τους μαθητές που διδάχθηκαν με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, διερεύνησε τις συνθήκες μελέτης, την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, τη στάση απέναντι στο σχολείο και γενικά την ψυχική υγεία. Παλαιότερα, ο Fisher (1980, όπ. αναφ. στο Logan, 2011, σ. 6) διαπίστωσε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί διαγιγνώσκουν το επίπεδο δεξιοτήτων και εκχωρούν τα κατάλληλα καθήκοντα οι μαθητές μπορούν να μάθουν πιο αποτελεσματικά. Σημαντικά είναι και τα αποτελέσματα έρευνας που διενήργησε ο McAdamis (2001) σε μαθητές με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση οι οποίοι παρουσίασαν σημαντική βελτίωση μετά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Ειδικότερα, ως προς τα διδακτικά αντικείμενα των διδασκόμενων μαθημάτων υπάρχουν σχετικά λίγα ερευνητικά δεδομένα και αυτά κυρίως για τα μαθηματικά, την ανάγνωση (βλ. Reis, McCoach, Little, Muller, & Kaniskan, 2011) και τη διδασκαλία των Φυσικών στο δημοτικό και στο γυμνάσιο και τα οποία έχουν καταδείξει θετική συνεισφορά της ΔΔ (Logan, 2011). Παράδειγμα, έρευνες στην ανάγνωση όπως των Fisher, Frey & Williams (2003, όπ. αναφ. στο Logan, 2011, σ. 5) επεσήμαναν ότι ο μέσος μαθητής στο γυμνάσιο καλυτέρευσε τις αναγνωστικές δεξιότητες από επίπεδο 5.9 σε επίπεδο 8.2 (σε 10βαθμη κλίμακα) μετά από τέσσερα χρόνια διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Βαλιαντή όπ.π., (2010) στην Κύπρο η οποία τεκμηρίωσε την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης σε τάξεις μικτής ικανότητας (Δ', Ε' και ΣΤ') στο μάθημα της Γλώσσας. Εφαρμόστηκε μικτή μεθοδολογία, αξιολογήθηκαν διάφοροι τομείς γλωσσικοί και όλοι οι μαθητές (24 τμήματα Δ' Τάξης και 14 εκπαιδευτικοί) που διδάχθηκαν για έναν ολόκληρο χρόνο με στρατηγικές ΔΔ σημείωσαν πρόοδο. Η ΔΔ

επιβεβαιώθηκε ως κοινωνικά προσανατολισμένη διδακτική προσέγγιση και επίσης αναπτύχθηκε και εγκυροποιήθηκε «κλείδα» παρατήρησης και αξιολόγησης της ΔΔ. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η παρεμβατική μελέτη της Αντωνίου (2013) ($N = 75$), βασισμένη στις διαστάσεις της ΔΔ ως προς τη γραπτή έκφραση αφηγηματικών κειμένων σε τμήματα μαθητών (Δ'-ΣΤ') με μαθησιακές δυσκολίες. Αξιολογήθηκαν γραπτά μαθητών ως προς τη συνοχή, τη συνάφεια, το λεξιλόγιο και τη δομή και διαπιστώθηκε σημαντική στατιστική διαφορά ως προς τη βελτίωση της επίδοσης της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα σύγκρισης.

Οποσδήποτε, οι παρεμβατικές μελέτες που απαριθμούνται ερευνητικά δεν θα μπορούσαν να αποτελέσουν «συνταγές» για την επιτυχία της διαφοροποίησης καθώς ο κάθε εκπαιδευτικός «μεταφράζει» τις πρακτικές στην τάξη με διαφορετικούς τρόπους (Tomlinson, 2000). Πάρα ταύτα, οι βασικές αρχές της ΔΔ μπορούν να «μεταφραστούν» σε μια σειρά επιτυχών πρακτικών για κάθε σχολική τάξη. Για παράδειγμα, οι Forsten, Grant και Hollas, (n.d.) έχουν προσδιορίσει με σχηματικό τρόπο τα επτά "δομικά στοιχεία" της επιτυχημένης ΔΔ: (α) Γνώση όλων των μαθητών (β) Ποιότητα εκπαιδευτικού (γ) Ποιότητα στο Πρόγραμμα Σπουδών (δ) Έμφαση στη σχολική αίθουσα ως περιβάλλον μάθησης (ε) Ευέλικτη διδασκαλία (στ) Βέλτιστες πρακτικές (ζ) Ποικιλία μορφών αξιολόγησης. Πραγματικά, τα βασικά αυτά δομικά στοιχεία οδηγούν σε επιμέρους εξειδίκευση πλείστων επιλογών στρατηγικών για τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να εντάξουν την εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών στη σχολική καθημερινότητα.

1.1.4 Διδακτικές Στρατηγικές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Οι Carolan και Guinn (2007) παρομοιάζουν τη διαφοροποίηση με «χρυσωρυχείο» [gold mine] διότι προσφέρει σε όλα τα μέλη μιας ποικιλόμορφης ομάδας πολλαπλές ιδέες, προοπτικές και λύσεις σε πλήθος προβλημάτων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καλλιεργήσουν την πολυμορφία με τη μεγιστοποίηση του δυναμικού του κάθε μαθητή στην τάξη μέσω στρατηγικών -συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Οι στρατηγικές (τρόποι) μάθησης είναι «οργανωμένα σχέδια δράσης που περιλαμβάνουν συμπεριφορές και σκέψεις, διευκολύνουν την κωδικοποίηση του υπό εκμάθηση υλικού, την ανάκλησή του και

γενικά την ολοκλήρωση της γνώσης» (Weinstein, 1988, όπ. αναφ. στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011, σ. 315). Οι Carolan και Guinn (2007) επικεντρώνοντας το σκεπτικό της έρευνάς τους σε αίθουσες διδασκαλίας με εξαιρετική διαφοροποίηση διαπίστωσαν τέσσερα κοινά χαρακτηριστικά στις στρατηγικές που χρησιμοποιούνταν: (α) παρείχαν συστηματικά «σκαλωσιές», δηλαδή προσωρινά στηρίγματα που βοηθούν τον μαθητή να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ του «τι μπορεί» και «τι πρέπει» να κάνει για να πετύχει σε ένα μαθησιακό έργο (Graves & Braaten, 1996), συχνά εφευρίσκοντας «στηρίγματα» για να εξασφαλιστεί ότι ο κάθε μαθητής εσωτερικεύει ακόμα και περίπλοκες έννοιες (β) παρείχαν πολλαπλά «μονοπάτια» [paths] μάθησης και ευελιξία ενθαρρύνοντας τους μαθητές να σκέφτονται με όποιο τρόπο θεωρούν πιο φυσικό ειδικά όταν μαθαίνουν μια νέα έννοια (γ) παρείχαν ενδεδειγμένη γνώση του διδακτικού αντικειμένου από τον εκπαιδευτικό και (δ) αξιοποιούσαν το θετικό κλίμα στην τάξη.

Η Tomlinson (1995, 2015) προτείνει δεκαεπτά στρατηγικές-«κλειδιά» ώστε να αντιμετωπιστεί με επιτυχία η πρόκληση του σχεδιασμού και της διαχείρισης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Χαρακτηριστικά αναφέρονται παρακάτω ορισμένες από αυτές:

i) Χρήση πολλαπλών κειμένων και υλικών. Η παροχή ποικιλίας υλικού μπορεί να διευκολύνει και να επιταχύνει τη μάθηση καθώς συχνά το μοναδικό βιβλίο του σχολείου αποτελεί το κύριο εμπόδιο στη μάθηση πολλών μαθητών. Επίσης, μπορεί να διευκολύνει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, στον εφικτό βαθμό βέβαια που μπορεί να καλυφθούν πολλά και διαφορετικά ενδιαφέροντα (Παντελιάδου, 2008).

ii) Κέντρα μάθησης. Τα «κέντρα μάθησης» είναι ειδικά διαμορφωμένοι χώροι στην αίθουσα διδασκαλίας στους οποίους υπάρχουν διάφορα διδακτικά μέσα και οργανώνονται ποικίλες δραστηριότητες με στόχο τη διδασκαλία, την ενίσχυση ή την επέκταση μιας συγκεκριμένης δεξιότητας ή έννοιας. Είναι κέντρα αυτοτελή μέσα στην τάξη όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει με θέματα την επιστήμη, τη συγγραφή, την τέχνη κ.ά. (Tomlinson, 2001). Δίνουν τη δυνατότητα να οργανωθεί η μάθηση σε διαφορετικά επίπεδα και η εργασία να διαμοιραστεί σε διαφορετικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, ετοιμάζονται κάρτες-Φύλλα εργασίας σε φακέλους, οι οποίες μπορεί να διαχωρίζονται χρωματικά. Αφού προετοιμασθούν οι κάρτες και οι δραστηριότητες ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις γνώσεις και τις δεξιότητες των

μαθητών για να μπορέσει να κατευθύνει κάθε μαθητή στις αντίστοιχες δραστηριότητες. Μια χαρακτηριστική εικόνα διαφοροποιημένης τάξης είναι εκείνη που όταν κάποια ομάδα μαθητών εργάζεται στα κέντρα μάθησης, μια άλλη ομάδα μπορεί να εργάζεται με τον εκπαιδευτικό ή μια τρίτη να εργάζεται αυτόνομα (Παντελιάδου, 2008).

iii) Διαβαθμισμένες δραστηριότητες και ευελιξία χρόνου. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί διαβαθμισμένες δραστηριότητες όταν θέλει να βεβαιωθεί ότι μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες εργάζονται με τις ίδιες βασικές ιδέες και χρησιμοποιούν τις ίδιες βασικές δεξιότητες. Για το λόγο αυτό προσαρμόζει τον βαθμό δυσκολίας μιας εργασίας, ερώτησης ή δραστηριότητας για να ταιριάζει με το επίπεδο του μαθητή ενώ όλοι εργάζονται για την επίτευξη του ίδιου στόχου (Καραγεώργου, 2013). Για την ολοκλήρωση των έργων ανάλογα με το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών απαιτούνται και διαφορετικοί χρόνοι (Kingore, 2004. Levy, 2008).

iv) Ατομική και ομαδική εργασία. Ο εκπαιδευτικός προωθεί τόσο την ομαδική όσο και την ατομική εργασία. Κύριο μέλημά του δεν είναι μόνο η επίδοση του επιπέδου της τάξης αλλά και η ατομική πρόοδος του κάθε μαθητή και η βελτίωση της σχέσης του με τους συμμαθητές του, παρέχοντας ευκαιρίες για ομαδικές εργασίες. «Κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας των μαθητών ο εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στις ομάδες και υποβάλλει ερωτήσεις σχετικά με την εργασία, αναμοχλεύοντας τη σκέψη των μαθητών και βοηθώντας τους με αυτόν τον τρόπο να κατανοήσουν καλύτερα αυτό που μελετούν. Με την πάροδο του χρόνου παρέχει διευρυμένη ελευθερία στους μαθητές να αποφασίσουν για τη μάθησή τους, στηρίζοντάς τους να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να διαχειριστούν ορθά την παραπάνω ελευθερία» (Tomlinson, 2004, σ. 116).

Πλήθος ερευνών καταδεικνύουν τα οφέλη της ομοσυνεργατικής εργασίας υποστηρίζοντας ότι είναι μια ιδιαίτερα αποτελεσματική προσέγγιση (Κακανά, 2008). Ειδικά ως προς τη διαδικασία Παραγωγής Γραπτού Λόγου μετα-αναλύσεις δείχνουν ότι η συνεργατική γραφή έχει ισχυρό αντίκτυπο στην ποιότητα της γραφής των μαθητών (Graham, McKeown, Kiuahara, & Harris, 1012. Graham & Perin, 2007). Από την ποικιλία των μοντέλων της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, ειδικά το μοντέλο συνεργατικής μάθησης του Kagan (1989) φαίνεται να εφαρμόζεται με επιτυχία από

τα παιδιά της σχολικής ηλικίας καθώς λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές. Παρά το γεγονός ότι από το πλήθος των διδακτικών μοντέλων της συνεργατικής διδασκαλίας σπάνια εφαρμόζεται στην πράξη μια μόνο προσέγγιση στο στενό πλαίσιο της (Κακανά, 2008), οι βασικές κατευθύνσεις αυτού του μοντέλου φαίνεται ότι μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία στα πλαίσια της ΔΔ. Η προσέγγιση Kagan έχει μελετηθεί ιδιαίτερα ως προς τα πλεονεκτήματά της στη συνεργατική μάθηση. Η εφαρμογή της κυρίως δεν απαιτεί αλλαγές στο σχεδιασμό των μαθημάτων ή στο περιεχόμενό τους αλλά ενσωματώνεται σε κάθε μάθημα. Επιπλέον, βασίζεται σε απλές δομές, δεν απαιτεί ειδικά υλικά ούτε ειδική προετοιμασία και δεν υπάρχει ανάγκη να αλλάξουν οι εκπαιδευτικοί τα πάντα όπως σε άλλες προσεγγίσεις (Kagan, 1989). Αποτελεί μια συλλογή συνεργατικών τεχνικών ταξινομημένες κυρίως ανά δεξιότητα και οι βασικές του αρχές όπως οι παράλληλες αλληλεπιδράσεις, η προσωπική ευθύνη, η θετική αλληλεξάρτηση, η ισότιμη συμμετοχή, οι αναθέσεις ευθυνών προσδιορίζουν ότι η επιτυχία εξαρτάται απαραίτητα από τη συνεισφορά όλων των μελών της ομάδας. Βασικές τεχνικές είναι η συνεργασία σε ζευγάρια (βλ. Nixon & Topping, 2001. Yarrow & Topping, 2001) ή ομάδες -τυχαία ή σκόπιμα- όπου ενδείκνυται η εναλλαγή των ρόλων, η τήρηση του χρόνου, η έμφαση σε υψηλά επίπεδα σκέψης και οι κοινωνικές δεξιότητες (Clowes, 2011). Είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού η δημιουργία ευέλικτων ομάδων [flexible grouping] στην τάξη «ώστε τα διαφορετικά σενάρια ταξινόμησης σε ομάδες μικτών ή όμοιων ικανοτήτων κι αναγκών (ή και τυχαίες ομάδες) να μπορούν να προσαρμόζονται κάθε φορά σε συγκεκριμένες δραστηριότητες βάση των διδακτικών στόχων» (King-Shaver & Hunter, 2003, σ. 323).

iv) Μαθησιακά συμβόλαια. Πρόκειται για συμφωνίες ανάμεσα στο δάσκαλο και στους μαθητές όπου οι μαθητές έχοντας κάποιες ελευθερίες και επιλογές σχετικά με το πώς θα ολοκληρώσουν τις εργασίες τους (Tomlinson, 2001) καλλιεργούν την προσωπική τους ευθύνη για τη μάθησή τους (Παντελιάδου, 2008). «Περιλαμβάνει τις υπογραφές τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή ότι αποδέχονται τους όρους του συμβολαίου διασφαλίζοντας έτσι ότι οι μαθητές θα πρέπει να τηρούν κατά τη διάρκειά του τους χρονικούς περιορισμούς και τη συμπεριφορά τους στην εργασία τους στην τάξη αλλά και στην κατ' οίκον εργασία τους» (Tomlinson, 2004, σ. 144).

ν) *Διαφορετικές προσεγγίσεις για την αξιολόγηση.* Οι προαναφερθείσες στρατηγικές αφορούν στις στρατηγικές μάθησης που εφαρμόζει το άτομο κατά την εκτέλεση ενός διανοητικού έργου. Εντούτοις υπάρχουν και οι μεταγνωστικές στρατηγικές που προϋποθέτουν την ενσυνείδητη εφαρμογή των γνωστικών στρατηγικών, διευκολύνουν την αυτο-διόρθωση και την αυτο-παρακολούθηση βοηθώντας στην ορθή επιτέλεση των έργων. Η αξιολόγηση αποτελεί μεταγνωστικού τύπου στρατηγική και η αυτοματοποίηση των διαδικασιών της ισορροπεί κατά κάποιον τρόπο τις αυξημένες απαιτήσεις της σε νοητικούς πόρους από τα παιδιά (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Ο τρόπος αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σημαντικός επειδή επιπλέον καθοδηγεί τη διαφοροποίηση (Chapman & King, 2009) και ρυθμίζει την επιτυχία της καθώς ο εκπαιδευτικός ασκώντας αυτοκριτική στην πορεία της διδασκαλίας διαφοροποιεί στη συνέχεια τη διδασκαλία του αποτελεσματικότερα (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Η αξιολόγηση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια σχεδιασμένη και συνεχής δραστηριότητα ώστε να εκπληρωθούν οι στόχοι της μαθησιακής διαδικασίας. Οι πληροφορίες που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός τον βοηθούν να γνωρίσει καλύτερα τους μαθητές του και τις ανάγκες του και να τις χρησιμοποιήσει για να προγραμματίσει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα από την οποία όλοι οι μαθητές με βάση την προηγούμενη γνώση τους θα κατασκευάσουν την καινούρια (Tomlinson, 1999). Απώτερος στόχος των παραπάνω είναι να διαπιστωθούν τα διαφορετικά επίπεδα ικανότητας των μαθητών, οι παρανοήσεις ή οι δυσκολίες του επιπέδου κατανόησης και να αξιολογηθεί το ποσοστό βελτίωσης και προόδου του κάθε μαθητή. Όλα τα παραπάνω παραπέμπουν βεβαίως στην έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία αποτελεί μία από τις βασικότερες προϋποθέσεις της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Με τον όρο «διαμορφωτική αξιολόγηση» εννοούμε την αξιολόγηση η οποία στοχεύει στην ανάλυση των διαδικασιών μάθησης και της μαθησιακής πορείας του μαθητή (Σφυρόρα, 2004).

Συνοψίζοντας, τονίζεται ότι οι παραπάνω στρατηγικές διδασκαλίας είναι απλώς ενδεικτικές. Οι στρατηγικές διδασκαλίας που μπορούν να εφαρμοστούν στη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι παρά μόνο εκείνες που κάθε φορά ταιριάζουν και εξελίσσουν συγκεκριμένους μαθητές σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο (Roberts & Inman, 2012). Είναι έργο του εκπαιδευτικού η επιλογή και προσαρμογή κάθε φορά των κατάλληλων στρατηγικών. Στο βαθμό λοιπόν που γίνεται αντιληπτή η ανάγκη

αναθεώρησης του «διδασκτικώς σκέπτεσθαι» επιβάλλεται να αναδομηθούν παγιωμένες διδακτικές αντιλήψεις και πρακτικές και να αναδυθεί η διαφοροποίηση του τρόπου προσέγγισης της διδασκαλίας (Αντωνίου, 2013). Προϋπόθεση αποτελεί η κατανόηση της αναγκαιότητας για έναν «άλλο» τρόπο σκέψης περί του διδακτικού έργου μέσω της κατανόησης των ανασταλτικών παραγόντων που εμποδίζουν την ανάδειξη της προοπτικής του.

1.1.5 Αναγκαιότητα & Εμπόδια της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Με δεδομένο ότι πλέον οι σύγχρονες σχολικές τάξεις τείνουν να διαφοροποιούνται ολοένα και περισσότερο (Logan, 2011) οι εκπαιδευτικές αρχές και οι εμπλεκόμενοι με την εκπαιδευτική διαδικασία αναζητούν στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης που να φροντίζουν για την αυξανόμενη μαθητική διαφοροποίηση (Carolan & Guinn, 2007). Η έκφραση «η χρήση ενός μεγέθους που ταιριάζει σε όλους» [one-size-fits-all] για τα προγράμματα σπουδών δεν ανταποκρίνεται πλέον στις ανάγκες της πλειοψηφίας των μαθητών (Gregory, & Chapman, 2001. Tomlinson, 2015).

Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να έχουν προσαρμόσει τις μεθόδους τους ώστε να συμβαδίζουν με τις τάσεις αυτές (Subban, 2006). Ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να συμφωνεί με την ιδέα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τα αντεπιχειρήματα είναι ο ανεπαρκής διδακτικός χρόνος, οι ανύπαρκτοι οικονομικοί πόροι και η ελλιπής διοικητική υποστήριξη (Hootstein, 1998) ενώ παράλληλα αισθάνονται συχνά απροετοίμαστοι για την εφαρμογή της (Moon, Tomlinson, & Callahan, 1995). Οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν ότι έχουν την τεχνογνωσία για να προσαρμόσουν δυναμικά τις οδηγίες τις ΔΔ στην τάξη τους (Tomlinson, et al., 2003). Συχνά, αισθάνονται ότι δεν είναι «δουλειά» τους να εστιάσουν την προσοχή τους στις διαφορές των μαθητών και πιστεύουν ότι η «ειδική» μεταχείριση στη διδασκαλία δεν προετοιμάζει τους μαθητές για την κοινωνία στην οποία πρόκειται να ζήσουν (Schumm & Vaughn, 1995). Οι εκπαιδευτικοί συχνά είναι απρόθυμοι να δεχτούν στρατηγικές που απαιτούν τροποποίηση υλικών, αλλαγή διδακτικών πρακτικών ή προσαρμογή κριτηρίων βαθμολόγησης και κατάταξης (McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager, & Lee, 1994), ιδιαίτερα εάν αφορούν στους χαρισματικούς μαθητές (Reis, Westberg, Kulkiowich,

Caillard, Hébert, Plucker, Purcell, Rogers, & Smist, 1993). Επίσης, άλλοι θεωρούν τη ΔΔ ως γραφειοκρατική εντολή που συσσωρεύει επιπλέον φόρτο εργασίας (Everest, 2003 όπ. ανάφ. στο Carolan & Guinn, 2007, σ. 44). Επιπλέον, συχνά καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές που δεν τα καταφέρνουν μαθησιακά -κυρίως στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών- είναι ανεπαρκείς ως προς τις γνωστικές τους ικανότητες (Tomlinson, Callahan & Lelli, 1997) και αποποιούνται την ευθύνη για την ακαδημαϊκή αποτυχία των μαθητών (Paine, 1990).

Τα εμπόδια αυτά είναι πραγματικά. Εάν δεν αντιμετωπιστούν, απειλούν να μετατρέψουν τη διαφοροποίηση σε μια εφήμερη «εκπαιδευτική μόδα» [education fad] (Carolan & Guinn, 2007). Αν και η ΔΔ είναι ευρέως διαδεδομένη -κυρίως όμως σε αγγλόφωνες χώρες όπως οι ΗΠΑ και η Αυστραλία- και η πλειονότητα των αναφορών στο διαδίκτυο απηχεί ελπιδοφόρα αποτελέσματα (Subban, 2006) δεν μπορεί να αξιοποιηθεί χωρίς την καλή γνώση του χειρισμού των τεκταινόμενων σε μια σχολική τάξη (Tomlinson, 2004). Η εκπαιδευτική εφαρμογή στρατηγικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας απαιτεί συνεχή και συνεπή επαγγελματική ανάπτυξη, σε συνδυασμό με εντατικό διάλογο και διαβούλευση σχετικά με το «πώς» οι διάφορες τεχνικές εφαρμόζονται αποτελεσματικά στην τάξη (Βαλιαντή κ.ά., 2010).

Βέβαια, εφόσον ο εκπαιδευτικός είναι ο νομικά και ηθικά υποχρεωμένος να είναι ο εμπειρογνώμονας που οδηγεί το παιδί σε πλήρη ανάπτυξη (Lawrence-Brown, 2004. Tomlinson, 2004b) οφείλει να γνωρίζει καλά ότι κάθε μαθητής μπορεί να ωφεληθεί από τη μαθησιακή εμπειρία. Άρα κάθε μαθητής πρέπει να αντιμετωπίζεται με σεβασμό και να του δίδεται η ευκαιρία να φτάσει τις δυνατότητές του (Subban, 2006). Η ισότητα των ευκαιριών γίνεται πραγματικότητα μόνο όταν οι μαθητές διδάσκονται ανάλογα με το επίπεδο ετοιμότητάς τους και τις προτιμήσεις μάθησης επιτρέποντάς τους να μεγιστοποιούν τις ευκαιρίες τους για ανάπτυξη (McLaughlin & Talbert, 1993). Σύμφωνα με την Coil (2007, σ. 14) «*δίκαιο* σημαίνει ότι κάθε μαθητής και μαθήτρια κάνει τη δραστηριότητα που του/της ταιριάζει. Αυτό δεν σημαίνει ότι όλοι πρέπει ταυτόχρονα να κάνουν την ίδια δραστηριότητα μάθησης». Όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν και τις ευκαιρίες και τους πόρους να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους (Tomlinson, 1999). Ως προς το εάν είναι εφικτές τέτοιου είδους απόψεις παρατίθεται η αισιοδοξία της θέσης του Bruner (1960), ο οποίος με παιδαγωγικό οραματισμό διαβεβαίωνε ότι ο κάθε μαθητής μπορεί να διδαχθεί οτιδήποτε σε οποιαδήποτε ηλικία αρκεί να γίνεται σεβαστό το γνωστικό του επίπεδο

και οι εμπειρίες που έχει αποκτήσει δηλαδή η ετοιμότητά του για μάθηση. Ως εκ τούτου, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δημιουργεί ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο μεγιστοποιεί τη μάθηση και τις αναπτυξιακές δυνατότητες όλων των μαθητών και είναι σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί σε διδακτικά αντικείμενα όπως είναι και το διδακτικό αντικείμενο του μαθήματος της Γλώσσας οι δεξιότητες του οποίου διαχέονται σε όλα σχεδόν τα μαθησιακά αντικείμενα.

1.1.6 Σύζευξη Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Γλώσσας

Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία η διαφοροποιημένη διδασκαλία (ΔΔ) θεωρείται πλαίσιο αναφοράς για ακαδημαϊκά μαθήματα όπως το γλωσσικό μάθημα (βλ. Tomlinson & Stickland, 2005). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα υπαγορεύει το τι θα διδαχθεί ενώ η ΔΔ προσφέρει τις στρατηγικές για να κάνουν τη διδασκαλία πιο επιτυχημένη (Tomlinson, 1999). Η διαφοροποίηση προτείνεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου καθώς αναφέρεται στη δυνατότητα ευελιξίας του εκπαιδευτικού για προσαρμογές. Συγκεκριμένα αναφέρεται στα εξής: «Ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει το διδακτικό υλικό ως ένα δείγμα εργασίας που μπορεί να χειριστεί ανάλογα με το επίπεδο και τις δυνατότητες της τάξης του» (ΥΠ.Ε.Π.Θ_{ΒΔ}, 2007, σ. 9). Επίσης: «η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ... και η ανάπτυξη της τεχνολογίας και ειδικότερα της γλωσσικής τεχνολογίας μπορούν να διευκολύνουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εναρμόνιση πολλών και διαφορετικών αναγκών, επιπέδων και “γλωσσών”, κάτι που η μετωπική διδασκαλία αδυνατεί να αντιμετωπίσει μέσα στις τάξεις και για όλες τις ώρες» (Νέα Προγράμματα Σπουδών, 2011, σσ 5 & 28)

Τα τελευταία χρόνια στη σύγχρονη οπτική της διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος το ερευνητικό ενδιαφέρον και οι διδακτικές πρακτικές έχουν προσανατολιστεί προς την διαμόρφωση της κειμενοκεντρικής κατεύθυνσης η οποία αναδεικνύει την έννοια της διαδικασίας [process] -έννοια κομβικής σημασίας για την ΔΔ- σε βασικό σημείο προβληματισμού. Η σαφής τάση που επικρατεί είναι: η παραγωγή κειμένων από τα ίδια τα παιδιά ως αλληλεπιδραστική κοινωνική διαδικασία με την ένταξη επικοινωνιακών συνεργατικών δραστηριοτήτων (Φτερνιάτη, 2008). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη Hart (1992) η «διαδικασία» [process] στο πλαίσιο της ΔΔ σημαίνει κυρίως δυο πράγματα: α) διαδικασία

οργάνωσης ομάδων μέσα στην τάξη με βάση κάποια κριτήρια και β) στρατηγικές διδασκαλίας που καθορίζονται με βάση τα χαρακτηριστικά των μαθητών και το περιεχόμενο που πρόκειται να διδαχθεί.

Επομένως, είναι φανερό ότι η συνεργατικότητα που πρεσβεύει η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία είναι εκείνη που συνθέτει κοινούς άξονες στην οικοδόμηση της γνώσης από μαθητές που παράγουν κείμενα υποβοηθούμενοι από στρατηγικές της διαφοροποίησης όπως η ενεργητική συμμετοχή και οι αλληλεπιδράσεις του περιβάλλοντος. Ειδικότερα, ως προς την Παραγωγή Γραπτού Λόγου στα πλαίσια των νέων γραμματισμών, η μάθηση και η παραγωγή «νοήματος» από τους μαθητές υποστηρίζει τις αυθεντικές σχολικές εργασίες Παραγωγής Γραπτού Λόγου που διαπραγματεύονται απαιτήσεις με ευρύτερα επικοινωνιακό σκοπό σε αντιστοιχία και με τον κόσμο εκτός σχολικής τάξης (Breuer, 2012. Παπαδοπούλου, 2011α). Το ίδιο πρεσβεύει και η ΔΔ, η οποία υποστηρίζει ότι οι μαθητές μέσω της κατάκτησης γλωσσικών δεξιοτήτων προσπαθούν να πετύχουν «στόχους ζωής» ώστε να συμμετέχουν μετέπειτα στην κοινωνία ως παραγωγικά και πλήρως ενημερωμένα μέλη (Tomlinson & Strickland, 2005).

Ακολουθώντας το σκεπτικό αυτό, παρατίθεται στη συνέχεια η βιβλιογραφία που τεκμηριώνει την κατάκτηση του γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου από παιδιά της σχολικής ηλικίας και διερευνά τις λειτουργικές συγκλίσεις των επιτυχών πρακτικών της ΠΓΛΕ εντός των παιδαγωγικών πλαισίων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

1.2 Η Παραγωγή Γραπτού Λόγου Επιχειρημάτων

Η διασαφήνιση της διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης που προηγήθηκε οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν πρόκειται για μια συγκεκριμένη μέθοδο με σαφή δομή και προκαθορισμένους κανόνες αλλά για μια *ανοιχτή* παιδαγωγική αντίληψη, η οποία ενισχύει την ατομική πορεία κάθε μαθητή για την οικοδόμηση της απαραίτητης γνώσης για τη σχολική επιτυχία (Σφυρόερα, 2014). Στα πλαίσια της παρούσας διερεύνησης η ευελιξία της διδακτικής προσέγγισης της ΔΔ «συναντιέται» με την στοχοθεσία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου Επιχειρημάτων, όπως αυτή ορίζεται από το Αναλυτικό πρόγραμμα. Ο επιχειρηματολογικός λόγος εισήχθη σε όλες τις βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης στη διδακτική του γλωσσικού

μαθήματος με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2003 (ΦΕΚ, 303/13/3/2003, βλ. Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Αναφέρεται στη δυνατότητα των μαθητών να ερμηνεύουν, να αιτιολογούν, να επιχειρηματολογούν -τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο- μέσω της ανάλυσης επιχειρηματολογικών κειμένων. Η Παραγωγή Γραπτού Λόγου επιχειρηματολογίας ορίζεται ως η καταγραφή απόψεων (γνώμη, επιχείρημα, συμπέρασμα) και διαφορετικών ερμηνειών για το νόημα κειμένων με «συνειδητή πρόθεση να πείσουν τον αναγνώστη» (ΔΕΠΠΣ, 2003, σσ. 78, 91-2). Επιπλέον, στο συμπληρωματικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο ο επιχειρηματολογικός λόγος θεωρείται (όπως και τα υπόλοιπα κειμενικά είδη) ως βασικό μέσον επίτευξης του επιδιωκόμενου γραμματισμού.

1.2.1 Εννοιολογικές Προσεγγίσεις Επιχειρηματολογίας

Οι σύγχρονες αντιλήψεις θεωρούν τη διδασκαλία της Γλώσσας ως μια διαδικασία που αποβλέπει όχι τόσο στην απόκτηση γνώσεων όσο στην ενίσχυση και βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων (Μήτσης, 2004) με στόχο την κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών -ιδιαίτερα στο απαιτητικό πλαίσιο πολύγλωσσων και πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Επίσης, η στροφή της διδασκαλίας της Γλώσσας προς τις αυθεντικές επικοινωνιακές δραστηριότητες, σύμφωνα με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, οδήγησε στην τάση για επεξεργασία ποικιλίας κειμενικών ειδών από ένα ευρύ φάσμα μέσων (ακουστικών, οπτικών, ηλεκτρονικών) (Αρχάκης, 2011. Παπαδοπούλου, 2011α).

Ο όρος «κειμενικά είδη» παραμένει αρκετά «νεφελώδης» και παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία με διαφορετικούς ορισμούς και περιεχόμενο (Κυριακίδη, 2008). Ο Martin (1984 όπ. αναφ. στο Ποιμενίδου, 2011, σ. 6) ορίζει το κειμενικό είδος [genre] ως μια «σταδιακή, σκόπιμη και στοχοθετημένη διαδικασία, η οποία λεκτικοποιείται με γλωσσικά κυρίως κείμενα και αναπαριστά σε ένα αφαιρετικό επίπεδο τις γλωσσικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την πραγμάτωση ποικίλων ειδών κοινωνικών στόχων». Το κειμενοκεντρικό μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης, το οποίο εισηγήθηκε ο Martin (1984, όπ.π.) αξιοποιείται για την επεξεργασία και παραγωγή κυρίως των γραπτών σχολικών κειμενικών ειδών. Τα κειμενικά είδη στη γλωσσική διδασκαλία δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά γνωρίζοντας τις διαθέσιμες επιλογές να επιλέγουν την καταλληλότερη για τα

εκάστοτε επικοινωνιακά δεδομένα. Για τη διδακτική της Γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο η πιο χρήσιμη και αποτελεσματική προσέγγιση δεν είναι η στείρα αναπαραγωγή συγκεκριμένων κειμενικών ειδών και ο ορισμός και αποστήθιση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών τους αλλά η σταδιακή εξοικείωση των παιδιών με διάφορες μορφές γραπτού και προφορικού λόγου μέσα από διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας, όπου η χρήση ενός κειμένου είναι καταλληλότερη από κάποιο άλλο. (Κυριακίδη, 2008).

Γενικά, στο επίπεδο της γλώσσας ο σύγχρονος άνθρωπος είναι αποδέκτης μιας τεράστιας ποσότητας κειμένων προφορικών, γραπτών και υβριδικών. Παράλληλα, ο ήχος, η εικόνα, το σκίτσο και κάθε άλλη μορφή εικονιστικής αναπαράστασης –με ή χωρίς συνδυασμό λόγου– είναι παρόντα καθημερινά. Οι νέες κοινωνικές πρακτικές έκφρασης και επικοινωνίας οδηγούν και σε μια νέα σύλληψη της έννοιας του κειμένου και της γλώσσας γενικότερα, η οποία είναι σαφώς διαφορετική από εκείνη που είχαν οι άνθρωποι πριν από είκοσι ή τριάντα χρόνια (Νέα Προγράμματα Σπουδών, 2011).

Ειδικότερα ο γραμματισμός [literacy] στον γραπτό λόγο, καθώς και ο εικονικός γραμματισμός είναι σημαντικοί για την ικανότητα συμμετοχής όλων στην κοινωνία και τον πολιτισμό. Ειδικότερα ως προς τον εικονικό γραμματισμό, εικόνες υπάρχουν σχεδόν παντού, καθορίζουν την κοσμική μας αντίληψη και όποιος τις αντιλαμβάνεται, αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τον κόσμο μας. Οι εικόνες ήταν πάντοτε σημαντικά μέσα διδασκαλίας και μάθησης. Ο ρόλος τους -ως φορείς έκφρασης και ως εργαλεία στη διδακτική διαδικασία- είναι ισάξιος με το ρόλο του λόγου και της γραφής, αποτελώντας αναπόσπαστο μέρος της καλλιέργειας της γλωσσικής ικανότητας. Έτσι, η επαφή με εικόνες πάσης φύσεως, όπως σκίτσα, φωτογραφίες, πίνακες ζωγραφικής, καθορίζει την κοινωνικοποίηση σε σημαντικό βαθμό σε μια κοινωνία των «μέσων» (Imago, 2010).

Οι σύγχρονες απαιτήσεις του εγγραμματοςμού απαιτούν από τον πολίτη να διαχειρίζεται γενικά την πολυτροπικότητα¹⁰ των κειμένων και να πραγματεύεται τα νοήματα (Κέκια 2011, Χοντολίδου, 1999). Επιπλέον, η χρήση των πολυτροπικών κειμένων και οπτικοακουστικών ερεθισμάτων αποτελεί βασικό στοιχείο των

¹⁰ Πολυτροπικό λέγεται ένα κείμενο, το οποίο χρησιμοποιεί για τη μετάδοση νοημάτων ένα συνδυασμό τρόπων (γλώσσα, εικόνα ή μουσική), σε αντίθεση με το μονοτροπικό κείμενο που χρησιμοποιεί για τη μετάδοση νοημάτων ένα μόνο σημειωτικό τρόπο (Χοντολίδου, 1999).

περισσότερων στρατηγικών διαφοροποιημένων προσεγγίσεων (Μακρή, 2014). Επομένως, εφόσον στις σύγχρονες πολυφωνικές κοινωνίες τα κειμενικά είδη προσεγγίζονται ως συνεχώς μεταβαλλόμενες κατηγορίες, σε απόλυτη συνάρτηση με τους επίσης συνεχώς μεταβαλλόμενους κοινωνικούς παράγοντες, η γλωσσική αγωγή δεν πρέπει να εστιάζει στη στείρα αναπαραγωγή της προκαθορισμένης μορφής και δομής του κάθε κειμενικού είδους (Κυριακίδη, 2008. Πολίτης, 2000). Μάλιστα ο Kress (1994) τόνισε ότι η παιδαγωγική των κειμενικών ειδών [genre-based education] οφείλει να είναι μια κριτική παιδαγωγική γραμματισμού (Kress, 1994) και να περιλαμβάνει τόσο την αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών όσο και την κατανόηση, την κριτική και τον μετασχηματισμό των κειμένων (Kalantzis & Cope, 2001) και των ειδών του. Η διδασκαλία των κειμενικών ειδών πρέπει να αποτελεί «μία δυναμική, κοινωνική διαδικασία η οποία ενθαρρύνει την ανάπτυξη δημιουργικών και ανεξάρτητων αναγνωστών και συγγραφέων» (Cope & Kalantzis 1993, όπ. αναφ. στο Κέκια, 2001, σ. 7). Κειμενικά είδη (προφορικά, γραπτά ή και ηλεκτρονικά) όπως η περιγραφή και η αφήγηση, συνδέονται κατεξοχήν με την εμπειρική σύλληψη και απόδοση της πραγματικότητας ενώ η επιχειρηματολογία¹¹ (αιτιολόγηση/αξιολόγηση) συνδέεται με τη νοητική επεξεργασία της (Kinneavy, 1973).

Ως προς την ελληνική πραγματικότητα, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) διαχωρίζεται ο αναφορικός λόγος (αφήγηση, περιγραφή, ανακοίνωση κτλ.) από τον κατευθυντικό λόγο (πρόσκληση, ερώτηση, παράκληση, οδηγία, συνταγή, επιχειρηματολογία κτλ). Στα είδη του λόγου που αναφέρονται (αναφορικός και κατευθυντικός) η αφήγηση, η περιγραφή, η πρόσκληση, οι οδηγίες, η συνταγή κτλ. αναφέρονται ως κειμενικά είδη (βλ. Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Ο Ματσαγγούρας (2004) προτείνει τη δική του ταξινόμηση με βάση τη χρήση των κειμενικών ειδών στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με τον ίδιο, η ταξινόμηση έχει ως εξής: (α) αφηγηματικά κείμενα (βιωματική αναδιήγηση, αυτοβιογραφίες, ιστορικές αφηγήσεις, μύθοι, παραμύθια, νουβέλες, διήγημα), (β) περιγραφικά (λογοτεχνικά: αφηγηματική περιγραφή, απεικονιστική περιγραφή ή τεχνολογικά: ειδησεογραφικά,

¹¹ Επιχείρημα [argument] = κάθε λογικός συλλογισμός ή σειρά συλλογισμών, που παρουσιάζεται για τη στήριξη ή την ανατροπή μιας θέσεως και καταλήγει σε αιτιολογημένο συμπέρασμα. Η σημερινή σημασία του ανάγεται στη Λογική του Αριστοτέλη (Μπαμπινιώτης, 1998, σελ. 666).

διαδικαστικά) και (γ) μη αφηγηματικά (κοινωνικά, επιχειρηματολογικά, πραγματολογικά).

Η επιχειρηματολογία λοιπόν είναι εκείνο το κειμενικό είδος που επιστρατεύεται για να προωθηθεί η αποδοχή (από μεριάς του αποδέκτη) μιας θέσης ως αληθούς (ή και ψευδούς αν πρόκειται για αντίκρουση της αντίπαλης θέσης) ή της αξιολόγησης μιας πεποίθησης ως επιθυμητής/ανεπιθύμητης (Πολίτης, 2000). Όσον αφορά στη συγγραφή του πολυσύνθετου αυτού είδους υπάρχει επίσης πληθώρα ονοματολογιών και ταξινομήσεων. Συχνά, οι διαφορές με άλλα κειμενικά είδη είναι δυσδιάκριτες. Για παράδειγμα, η διαφορά της επιχειρηματολογικής γραφής από τη γραφή πραγματολογικών κειμένων είναι ότι η επιχειρηματολογική γραφή δεν επιδιώκει μόνο να εξηγήσει ένα θέμα στον αναγνώστη, αλλά κυρίως να τον πείσει με επιχειρήματα. Επίσης, η επιχειρηματολογική γραφή περιλαμβάνει στους κόλπους της τον λόγο της «πειθούς»¹², η οποία ως μερικότερη έννοια του επιχειρηματολογικού λόγου, επιδιώκει τη συμμόρφωση και συχνά την παραπλάνηση του αναγνώστη (Εγγλέζου, 2014, Crowhurst, 1988). Η επιχειρηματολογική γραφή χρησιμοποιείται για να πείσει, να υποστηρίξει ή να συμβουλευσει (δοκίμια, κριτικές, βιβλιοκριτικές, γνωμοδοτήσεις, διαφημίσεις) καθώς και για να αναλύσει, να αξιολογήσει, να σχολιάσει (σχολιασμοί, άρθρα, ταξιδιωτικοί οδηγοί, συστατικές επιστολές ενημερωτικά φυλλάδια κτλ.) (Andrews, Torgerson, Low, & McGuinn, 2009). Το επιχείρημα μπορεί να βρίσκεται σε κάθε κειμενικό είδος ακόμα και σε λογοτεχνικό κείμενο. Επομένως σύμφωνα με την Εγγλέζου (2014, σ. 147) ένας ευρύτερος όρος που κατονομάζεται ως «πειστική επιχειρηματολογική γραφή»¹³ θα μπορούσε να ενσωματώσει «όλα τα κειμενικά είδη όπου αναπτύσσονται απόψεις, γνώμες και λόγοι υπέρ ή κατά μιας συγκεκριμένης θέσης με στόχο να πειστεί ο πιθανός αναγνώστης με λογικά επιχειρήματα και συναισθηματικές στρατηγικές, οι οποίες αξιοποιούν πεποιθήσεις και αξίες».

Προκειμένου να διδαχθούν οι κανόνες, οι συμβάσεις και οι τεχνικές των κειμενικών ειδών -όπως της «πειστικής επιχειρηματολογικής γραφής»- πρέπει να τις διδαχθεί κάποιος με τον τρόπο που διδάσκονται και άλλου τύπου κανόνες και στοιχεία γνώσης (Kinneavy, 1973). Έτσι, ο προβληματισμός ο οποίος προκύπτει και που εξετάζεται παρακάτω είναι αφενός ο προσδιορισμός της καταλληλότητας του

¹² Πειθώ = η δύναμη και η ικανότητα να πείθει κανείς τους άλλους, συν. πειστικότητα (Μπαμπινιώτης, 1998, σελ. 1.377).

¹³ Ο ορισμός αυτός καθοδηγεί και τη λειτουργική χρήση του όρου στην παρούσα έρευνα.

χρόνου εισαγωγής της Παραγωγής Γραπτού Λόγου επιχειρημάτων στη σχολική μαθησιακή διαδικασία και αφετέρου η αναζήτηση ερευνητικά ελεγμένων διδακτικών πρακτικών, αφού τεκμηριωθεί βέβαια η αναγκαιότητά του για τη σχολική ηλικία.

1.2.2 Προεκτάσεις Επιχειρηματολογικού Λόγου στη Μαθησιακή Διαδικασία της Γλώσσας

Στο επίπεδο Παραγωγής του Γραπτού Λόγου η παραγωγή επιχειρηματολογίας επιδιώκεται ήδη από τους μαθητές της Γ' τάξης Δημοτικού παροτρύνοντάς τους ως προς την υιοθέτηση συνειδητών προθέσεων ώστε να πείσουν προφορικά αλλά και γραπτά τους πιθανούς αναγνώστες (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2011). Η τάση αυτή, η οποία ουσιαστικά αναβάθμισε τον επιχειρηματολογικό λόγο (ΕΛ) αλλά και προσδιόρισε το χρόνο έναρξης της συστηματικής διδασκαλίας του στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, συνάδει με την άποψη ότι το σχολείο με κατάλληλες παρεμβάσεις μπορεί να συμβάλλει στην πληρέστερη και γρηγορότερη ανάπτυξή του, με την προϋπόθεση «ο ΕΛ να αποτελεί αυτοτελές αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας» (Ματσαγγούρας, 2004, σ. 450). Άλλωστε, η εξοικείωση με τον γραπτό λόγο γενικά, είναι μια επίκτητη ικανότητα, αποτέλεσμα συστηματικής διδασκαλίας (Αρχάκης, 2011). Πάρα ταύτα, η καλλιέργεια του επιχειρηματολογικού λόγου (ΕΛ) στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ένα δύσκολο εγχείρημα διότι προϋποθέτει πολλαπλές και σύνθετες γνωστικές, γλωσσικές, μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες (Papoulia -Tzelepi, 2001), τις οποίες αποκτούν οι μαθητές περίπου μετά το 12^ο έτος (Brassart, 1992). Ακολουθεί η εμβάθυνση ως προς το χρόνο και τον τρόπο που οι δυνατότητες υπερβαίνουν τους ηλικιακούς περιορισμούς.

1.2.2.1 Περιορισμοί/δυνατότητες

Η εξελικτική πορεία της κατανόησης του επιχειρηματολογικού λόγου από τα παιδιά -σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004)- ξεκινά ήδη από την ηλικία των 4-5 ετών, όπου το παιδί εκφράζει αρχικά προφορικά απόψεις, κρίσεις, προτιμήσεις χωρίς να τις τεκμηριώνει γλωσσικά. Από το στάδιο της ατεκμηρίωτης θέσης περνάει σταδιακά σε ολοκληρωμένους συλλογισμούς, αξιοποιώντας λογικές αρχές, αξίες, νόρμες, αιτιοκρατικές σχέσεις και πραγματολογικά δεδομένα. Περίπου στην ηλικία των 10-11 ετών καθώς αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση, γίνεται και η

συνειδητοποίηση της αντιπαράθεσης θέσης και αντίθεσης. Η ολοκλήρωση επιτυγχάνεται όταν ο λόγος εισέλθει στη διαλεκτική αυτή σύνθεση.

Ο Bereiter (1980, όπ. αναφ. στο Κωσταριδου-Ευκλείδη, 2011, σ. 304), ο οποίος μελέτησε την ανάπτυξη της δεξιότητας του γραπτού λόγου, αποκαλεί το πρώτο είδος συγγραφής του παιδιού «συνειρμική γραφή». Επί πλέον, επισημαίνει ότι το στάδιο της «γλωσσικά ορθής γραφής» ακολουθείται από το στάδιο της «επιτελεστικής γραφής» όπου το παιδί κατέχει πια τους γλωσσικούς κανόνες. Στο διαδοχικό στάδιο της «επικοινωνιακής γραφής» γίνεται κατανοητό και το μήνυμα του παραγόμενου κειμένου.

Τα δεδομένα αυτά δικαιολογούν και την ερευνητική αντιπαράθεση σχετικά με τις δυνατότητες προσέγγισης του επιχειρηματολογικού λόγου από τις μικρές ηλικίες αλλά και σε σχέση με τα υπόλοιπα κειμενικά είδη (Εγγλέζου, 2014). Για παράδειγμα, τα επιχειρηματολογικά κείμενα θεωρούνται δυσκολότερα από τα αφηγηματικά (Crowhurst, 1988) και από τα περιγραφικά εξαιτίας των κειμενικών τους ιδιοτεροτήτων, καθώς και των γνωστικών τους απαιτήσεων (Ματσαγγούρας, 2004). Εν τούτοις, σύμφωνα με τις απόψεις του Andrews κ. συν. (2009) η διάκριση των κειμένων είναι απλά μια τεχνητή διάκριση διότι η διδασκαλία και μεθόδευση του γραπτού λόγου οφείλει να ενσωματώνει συνθετικά όλα τα κειμενικά είδη και τις λειτουργίες μεταξύ τους.

Ενώ η Παραγωγή Γραπτού Λόγου σύμφωνα με τον Breuer (2012) είναι μια μορφή δύσκολου προβλήματος με ανεπαρκή ορισμό χωρίς βέλτιστη λύση και εμπεριέχει μια πολύπλοκη, ανάδρομη διαδικασία που απευθύνεται σε ακροατήριο, πάρα ταύτα δίνει τη δυνατότητα καλλιέργειας της δημιουργικότητας. Ειδικότερα, ο επιχειρηματολογικός λόγος οδηγεί το μαθητή στην κριτική σκέψη, στην ικανότητα να επεξεργάζεται και να αξιολογεί πληροφορίες, να κρίνει μεταξύ διαφόρων θέσεων, να ανακαλύπτει τις προθέσεις και να ανιχνεύει λάθη, να οδηγείται στις συνέπειες και να εξάγει συμπεράσματα, να ερμηνεύει ένα επιχείρημα, να αναπτύσσει και να παρουσιάζει το σκεπτικό μιας θέσης (Παπούλια - Τζελέπη, 2001, σ. 269). Δυστυχώς, παραδοσιακά, η διδασκαλία της Παραγωγή Γραπτού Λόγου (ΠΓΛ) ακολουθώντας «συνταγές» και εστιάζοντας στο προϊόν κι όχι στη διαδικασία (Breuer, 2012) οδήγησε στην αντίληψη του γραπτού λόγου ως αφήγηση ρουτίνας, όπου τα παιδιά τυπικά επιστράτευαν στρατηγικές που είχαν διδαχθεί ως μια ακατανόητη σχολική υποχρέωση (Carey & Flower, 1989). Ως προς την ιδιαιτερότητα του

επιχειρηματολογικού λόγου, μαθητές πριν την ηλικία των δώδεκα ετών δυσκολεύονται ως προς την επιλογή επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του αναγνωστικού κοινού (Brassart, 1992) καθώς και στην επεξεργασία και στον μετασχηματισμό του γραπτού τους κειμένου. Συχνά μάλιστα υπερισχύει η γραπτή παράθεση της γνώσης, πέφτοντας οι μαθητές «θύματα» της μακρόχρονης μνήμης τους (Bereiter & Scardamalia, 1986).

Επιπλέον δυσκολία είναι και το γεγονός ότι ο στόχος των μαθητών δεν είναι μόνο να παράγουν το δικό τους γραπτό λόγο αλλά και να τον αξιολογούν, να τον διορθώνουν κάνοντάς τον αποτελεσματικό για το σκοπό για τον οποίο τον παρήγαγαν (Φτερνιάτη, 2008). Εμβαθύνοντας στο σημείο αυτό, η σύγχρονη έρευνα καταλήγει στην άποψη ότι η διαμόρφωση ενός κειμένου είναι το αποτέλεσμα τριών αλληλένδετων σταδίων: (α) το στάδιο του σχεδιασμού (προσυγγραφικό στάδιο) (β) το στάδιο παραγωγής της πρώτης εκδοχής του κειμένου και (γ) το στάδιο της επεξεργασίας με στόχο τη δημιουργία του τελικού κειμένου (μετασυγγραφικό στάδιο) (Flower & Hayes, 1981. Ματσαγούρας, 2001). Οι Bereiter και Scardamalia (1986) ακολουθώντας το γνωστικό μοντέλο των Flower & Hayes (1981) αφιέρωσαν έτη ερευνών σχετικά με το πώς τα παιδιά αναπτύσσουν τις συγγραφικές τους δεξιότητες. Διαπίστωσαν ότι η διαδικασία του σχεδιασμού δεν αποτελεί μέρος της συγγραφικής διαδικασίας για τα περισσότερα παιδιά μέχρι δέκα ετών. Τα μικρά παιδιά συνήθως, χρησιμοποιούν τις δεξιότητές τους στον προφορικό λόγο για να λύσουν προβλήματα γραπτού λόγου στο σχολείο. Η διαδικασία της πρώτης καταγραφής αφορά στις μηχανιστικές λειτουργίες, είναι σχετικά εύκολο να εμπεδωθεί από τα παιδιά, τα οποία συχνά παράγουν προσχέδια ίδια με το γραπτό τους κείμενο, ενώ η διαδικασία της αναθεώρησης αποτελεί την πλέον απαιτητικότερη διαδικασία.

Ωστόσο, πολύ συχνά οι περιορισμοί μπορούν και αντιπαρέχονται των δυνατοτήτων βάση συγκεκριμένων πρακτικών. Παρακάτω περιγράφονται κάποιες από αυτές τις πρακτικές και οι οποίες αξιοποιήθηκαν στην παρούσα διδακτική παρέμβαση.

1.2.2.2 Κειμενική οργάνωση: Καλές πρακτικές

Οι προαναφερθείσες δυσκολίες δεν είναι ανυπέρβλητες όταν οι μαθητές παρωθηθούν από τον εκπαιδευτικό να απευθυνθούν σε οικείους αναγνώστες ή να γράψουν για να κερδίσουν κάτι που επιδιώκουν (Wollman-Bonilla, 2001). Ξεπερνούν

δυσκολίες όταν το θέμα είναι οικείο και αγγίζει τα προσωπικά τους βιώματα ή όταν καθοδηγηθούν από κατάλληλα διαμορφωμένη διδακτική παρέμβαση (Dolz, 1996). Συνήθεις πρακτικές διευκόλυνσης για τα παιδιά είναι: η παροχή βοήθειας και οδηγιών από το δάσκαλο [ιδιαίτερα η επισήμανση της αντίθετης άποψης στον τίτλο του κειμένου (Newssbaum & Schraw, 2007)] και οι λίστες κειμενικών δεικτών [«πιστεύω ότι, κατά τη γνώμη μου, για μένα, έχω την αίσθηση κλπ.», «είναι θετικό, αρνητικό...» (Wiley & Bailey, 2006)]. Άλλα γραμματικά γνωρίσματα της επιχειρηματολογίας είναι η εκτεταμένη χρήση λογικών συνδέσμων (και, αλλά, ούτε, ή, γιατί, επειδή κ.ά.) και συνδετών (για παράδειγμα, στην πραγματικότητα, βέβαια, φυσικά, επίσης, αντίθετα, τελικά, έτσι, λοιπόν, συνεπώς κλπ.) ή φράσεις που δηλώνουν ψυχοδιανοητικές καταστάσεις των ομιλητών (γνώμη, άποψη, πιστεύω, νομίζω, σκέφτομαι, προσωπικά, κατά τη γνώμη μου, κατά την αντίληψή μου, έχω την αίσθηση κλπ.) (Πολίτης, 2000 & 2.1.4.4).

Επιπλέον, ένα εμπειρικά επικυρωμένο μοντέλο για την υποστήριξη των μαθητών στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου είναι το μοντέλο της «αυτο-ρυθμιζόμενης ανάπτυξης» [Self Regulated Strategy Development (SRSD)] του Graham, (2008). Οι συστάσεις του μοντέλου αυτού για ένα επιτυχημένο επίπεδο συγγραφής από τους μαθητές σύμφωνα με τον Graham (2008) είναι: (α) η ενεργοποίηση των μαθητών -σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης- ως προς τη διαδικασία Παραγωγής Γραπτού Λόγου (β) η αύξηση της γνώσης για την ορθή συγγραφή μέσω διαλόγου και παρεμβάσεων (γ) η ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών για τη γραφή (δ) η εκμάθηση αποτελεσματικών στρατηγικών (ε) η υποστήριξη βασικών δεξιοτήτων μέσω διδασκαλίας (στ) η αξιολόγηση της προόδου και των αναγκών των μαθητών και (ζ) η αξιοποίηση των εργαλείων της τεχνολογίας. Τα δε έξι στάδια της διδασκαλίας του SRSD (βλ. Parent, Rodrigue, Myre-Bisailon, Boudreau, & Tremblay-Boucha, n.d.) είναι τα εξής: (α) Ανάπτυξη πρότερων Γνώσεων [Develop Background Knowledge] (β) Συζήτηση [Discuss It] (γ) Μοντελοποίηση [Model It] (δ) Απομνημόνευση [Memorize It] (ε) Υποστήριξη [Support It] (στ) Ανεξαρτητοποίηση [Independent Performance]. Ένα μεγάλο σώμα ερευνών δείχνει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του μοντέλου SRSD ως προς τη βελτιστοποίηση των δεξιοτήτων συγγραφής των παιδιών σχολικής ηλικίας (βλ. meta-analyses Graham et al., 2012. Graham & Perin, 2007. Rogers & Graham, 2008).

Επιπρόσθετα, οι κειμενικοί παράγοντες οι οποίοι συσχετιζόμενοι οργανώνουν ένα επιχειρηματολογικό κείμενο και συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση του τρόπου σύστασης και κατανόησής του είναι κυρίως (α) ο στόχος του κειμένου που περιλαμβάνει τις γενικότερες πεποιθήσεις, στάσεις και επιδιώξεις του δημιουργού του (β) το αναγνωστικό κοινό (γ) το θέμα το οποίο οφείλει να προκαλεί αμφισβήτηση, σύγκρουση και αντιπαράθεση αντίθετων απόψεων και (δ) η συνοχή [cohesion] η οποία αναφέρεται στους γραμματικούς τρόπους σύνδεσης των δομικών στοιχείων του κειμένου (Εγγλέζου, 2014). Επιπλέον διδακτικές πρακτικές, ιδιαίτερα χρήσιμες στους μαθητές είναι η χρήση των ακρωνυμίων¹⁴ (βλ. Troia & Graham 2002) και η εξοικείωση με τη σχηματική παρουσίαση της δομής του επιχειρηματολογικού λόγου (Εγγλέζου, 2012) παρά τη διαφωνία των κειμενολόγων για την ύπαρξη ή όχι αρχέτυπης υπερδομής των επιχειρηματολογικών κειμένων (Ματσαγγούρας, 2004).

Ως προς την σχηματική κατανόηση της δομής του παραγόμενου γραπτού κειμένου σημαντική είναι η συνεισφορά του μοντέλου του Άγγλου φιλοσόφου Stephen Toulmin (1958). Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα λειτουργικό μοντέλο για τα παιδιά της σχολικής ηλικίας και ευρέως αξιοποιημένο σε έρευνες (βλ. Burkhalter 1994, 1995. Εγγλέζου, 2014. Knudson, 1992a. McCann, 1989, Yeh, 1998) επειδή προσφέρεται για την ανάλυση όχι της λογικής μορφής ενός επιχειρήματος αλλά της δομής της καθημερινής επιχειρηματολογίας (Πολίτης, 2000). Επιχειρηματολογία κατά τον Toulmin, (1958, όπ. αναφ. στο Osborne, Erduran & Simon, 2004) είναι η διαδικασία κατά την οποία γίνονται κάποιοι ισχυρισμοί και προβάλλονται δικαιολογίες για τους ισχυρισμούς χρησιμοποιώντας διάφορες ενδείξεις ή αποδείξεις. Η μοντελοποίηση του επιχειρήματος και του επιχειρηματολογικού είδους αποτελείται από έξι συνθετικά στοιχεία (Osborne, Erduran & Simon, 2004): (α) τη θέση [claim], (β) τις πληροφορίες [data], (γ) τις επικυρωτικές αρχές [warrant], (δ) τη στήριξη του συμπεράσματος [backing], (ε) τους τροπικούς προσδιορισμούς [modal qualifiers] και (στ) την ανασκευή [rebuttal]. Σύμφωνα με το πρότυπο του Toulmin τα επιχειρήματα διατυπώνονται με την υποχρεωτική δήλωση της θέσης, ως βασικό ισχυρισμό του συγγραφέα που καθοδηγείται από συγκεκριμένες πληροφορίες. Εάν η δικαιολόγηση δεν συνδέει με σαφή και πειστικό τρόπο τη θέση με το συμπέρασμα τότε μπορεί να διατυπωθεί αντίρρηση-ανασκευή, μετριασμένη ή και ριζική, το αντεπιχείρημα. Οι

¹⁴ ακρωνύμιο = συντομογραφία που σχηματίζεται από τα άκρα λέξεων π.χ. ΘΕΣ = Θέση, Επιχειρήματα, Συμπέρασμα

μικροί μαθητές δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν όλα τα παραπάνω στοιχεία της δομής του επιχειρηματολογικού λόγου. «Τα σχήματά τους περιορίζονται συνήθως στη διατύπωση της θέσης και στην παράθεση επιχειρημάτων θέσης χωρίς αναφορά στην αντίθεση» (Coirier 1996, σ. 328).

Η κυριότερη κριτική που δέχθηκε το μοντέλο αυτό είναι ότι αγνοεί, άρα και δικαιολογεί, τα διαφορετικά είδη των πληροφοριών (ισχυρές πεποιθήσεις, δάνειες γνώμες, συμπεράσματα από πηγές που μπορούν να αμφισβητηθούν), με αποτέλεσμα για να πείσει κανείς τον «αντίπαλό» του να είναι υποχρεωμένος να καταφύγει σε γνώμες τρίτων, που είναι αυθεντίες πάνω στο θέμα που συζητείται. Ο αντίλογος στην κριτική αυτή είναι ότι η αποδεκτότητα ενός επιχειρήματος είναι στενά συνδεδεμένη με την ποικιλία και την ποσότητα των δεδομένων (Πολίτης, 2000).

Ανακεφαλαιώνοντας τις καλές πρακτικές που «αναστέλλουν» τις δυσκολίες του ΕΛ, αξίζει να αναφερθεί μια συστηματική ερευνητική ανασκόπηση 1.630 μελετών –κυρίως πειραματικής και «οιονούς» πειραματικής μεθοδολογίας- από τους Andrews κ. συν. (2009) που πραγματοποιήθηκαν μέχρι το έτος 2009. Αφορούσε σε έρευνες στη στοχοθεσία της επιτυχούς επιχειρηματολογικής γραφής¹⁵ με παιδιά 7-12 ετών στη Μεγάλη Βρετανία. Αναφέρονται λοιπόν οι Andrews (όπ. π.) στις εξής έξι προϋποθέσεις που έχουν ερευνητικά ελεγχθεί ως επιτυχημένες: (α) στην ενθάρρυνση των μαθητών στο να προσχεδιάζουν, να επεξεργάζονται και να αναθεωρούν το γραπτό τους (βλ. Englert, Raphael, Anderson, Anthony, Stevens, 1991. De La Paz & Graham 2002. Troia & Graham 2002), (β) στην εφαρμογή κατάλληλων γνωστικών διδακτικών παρεμβάσεων αυτορρύθμισης (βλ. Englert et al. 1991. Ferretti, MacArthur & Dowdy, 2000), (γ) στη συνεργασία με τους συνομήλικους (βλ. Englert et al. 1991), (δ) στη σαφή επεξήγηση της διαδικασίας συγγραφής (βλ. Reznitskaya et al., 2008) (ε) στη μοντελοποίηση των διαλόγων ώστε αυτοί να «εσωτερικεύονται» ως σκέψη από τους μαθητές (βλ. Englert et al. 1991) και (στ) στην προώθηση της αυτενέργειας (βλ. Graham et al. 2005). Επιπλέον, στηριζόμενοι στα δεδομένα της ανωτέρω επισκόπησης απαριθμούνται μια σειρά από στρατηγικές που συμβάλλουν στην επιτυχή πρακτική της διδασκαλίας και μάθησης της επιχειρηματολογικής γραφής για μαθητές 7-12 ετών: (α) σχεδιασμός που να περιλαμβάνει εξέταση ενός ερωτήματος,

¹⁵ Η επιλογή του επιχειρηματολογικού λόγου δικαιολογήθηκε στη Μεγάλη Βρετανία εξαιτίας της παραμέλησης αυτού του κειμενικού είδους στο παρελθόν, λόγω της υπεραξίας που είχε δοθεί στην αφήγηση και στην «παντοδυναμία» της λογοτεχνίας (Andrews et al, 2009).

καταιγισμός ιδεών, οργάνωση και ιεράρχηση ιδεών (βλ. Englert et al., 1991. De La Paz & Graham, 1997. Troia & Graham, 2002. De La Paz & Graham, 2002), (β) «σκαλωσιές» που αφορούν τη δομή των κειμένων όπως π.χ. το μοντέλο του Toulmin (1958) (βλ. Yeh, 1998), (γ) χρήση προφορικών επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων (βλ. De la Paz & Graham, 1997. Reznitskaya et al., 2001) (δ) προσδιορισμός σαφούς στοχοθεσίας συμπεριλαμβανομένου και της αντίληψης του αναγνωστικού κοινού [audience] (βλ. Ferretti et al., 2000, Midgette et al., 2008) (ε) μοντελοποίηση της γραφής (βλ. Englert et al., 1991) (στ) απλουστεύσεις στη διαδικασία της συγγραφής (βλ. De La Paz & Graham, 2002).

1.2.3 Κοινωνικο-πολιτισμικά Εργαλεία Καθοδήγησης και Επιχειρηματολογικός Λόγος

Γίνεται φανερό ότι οι παραπάνω απόψεις πλαισιώνονται θεωρητικά κυρίως από κοινωνικο-πολιτισμικές ψυχολογικές θεωρίες που μοιράζονται την παραδοχή ότι οι άνθρωποι δομούν, αναδομούν και μετασχηματίζουν το νόημα των πρακτικών γραμματισμού στη ζωή τους μέσω της κοινωνικής διαμεσολάβησης (Βιγκότσκι, 1978). Πραγματικά, αρκετές έρευνες -κυρίως πειραματικά σχέδια- έδειξαν θετικά αποτελέσματα ως προς την πρόμη ικανότητα των παιδιών να συγγράφουν με δομή επιχειρηματολογική εάν καθοδηγηθούν με τεχνικές βασισμένες στη θεωρία του L. Vygotsky (βλ. Burkhalter 1994,1995. Englert, et al., 1991. Ferretti, et al., 2000. Jadallah et al., 2011. Nussbaum, 2002. Nussbaum & Kardash, 2005. Yeh, 1998).

Ειδικότερα, «χρησιμοποιείται η δημιουργία και αξιοποίηση μοντέλων και νοητικών σχημάτων δράσης ως πολιτιστικά, διαμεσολαβητικά εργαλεία της μαθησιακής διαδικασίας, τα οποία λειτουργούν ως "σκαλωσιές" [scaffolding] που διευκολύνουν την κατάκτηση της νέας γνώσης» (Nussbaum, 2002, σελ. 80-81). Για παράδειγμα, οι έρευνες του Burkhalter (1994, 1995) όπου πειραματικές ομάδες ηλικίας 9-10 ετών αφού παρακολούθησαν διδακτικές παρεμβάσεις τριών εβδομάδων, έδειξαν ότι ενεργοποιείται το δυναμικό των μαθητών με τη βοήθεια ενηλίκων και συνομηλίκων. Επίσης, έρευνες όπως των Englert κ. συν. (1991) και Ferretti κ. συν. (2000) έδειξαν ότι η χρήση της «σκαλωσιάς» [scaffolding] έχει επίδραση και υποβοηθάει την επιχειρηματολογική γραφή. Στην πειραματική έρευνα του Yeh (1998) σε δυο διαφορετικά Γυμνάσια χρησιμοποιήθηκαν ως «σκαλωσιές»: μια

«γέφυρα» και μια «πυραμίδα», ενώ στην έρευνα της Εγγλέζου (2014) χρησιμοποιήθηκε ως «σκαλωσιά» το ενδιαφέρον μοντέλο του «τρένου της επιχειρηματολογίας».

Οι Jadallah, κ. συν. (2011) υποστήριξαν ότι τα παιδιά μέσω συνεργατικών δεξιοτήτων βελτιώνουν την επιχειρηματολογία και μπορούν να φτάσουν σε ένα επίπεδο ανεξαρτησίας και συνείδησης ως προς τη χρήση αυτών των εργαλείων. Μάλιστα, όσο πιο εξειδικευμένους και σύνθετους στόχους και αναλυτικές περιγραφές βοηθημάτων «τύπου σκαλωσιάς» δίνονται σε παιδιά του Δημοτικού Σχολείου (Τετάρτης και Έκτης Τάξης) τόσο περισσότερο βελτιώνουν την ποιότητα των γραπτών τους (Ferretti, et al. 2000. Nussbaum & Kardash, 2005).

Η χρήση των ψηφιακών μέσων επίσης, με τα εξειδικευμένα συνεργατικά περιβάλλοντα έχει ερευνητικά χρησιμοποιηθεί -περισσότερο βέβαια σε φοιτητές και μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (βλ. Scheuer, Loll, Pinkwart, & McLaren, 2010). Ειδικά, τα εργαλεία χαρτογράφησης και οι γραφικοί οργανωτές που απεικονίζουν «μη γραμμικά» τα επιχειρήματα προσφέρουν χρήσιμη υποστήριξη στην επιχειρηματολογία (Schwarz, Neuman, & Biezuner, 2000. Scheuer et al., 2010). Μαθησιακές δραστηριότητες όπως η δημιουργία εννοιολογικών χαρτών και διαγραμμάτων επιχειρημάτων προωθούν την κριτική σκέψη (Van Gelder, 2007) με «εργαλεία» είτε τους υπολογιστές είτε το μολύβι και το χαρτί (Harrell, 2008). Οι «χάρτες επιχειρημάτων» συνήθως οργανώνονται με τη μορφή «δεντροδιαγράμματος» και με τη χρήση γεωμετρικών σχημάτων και συνδετικών γραμμών, ώστε η πολυπλοκότητα του επιχειρήματος να αναπαριστάται οπτικά (Van Gelder, 2007). Τέλος, ο τιθέμενος προβληματισμός πλέον είναι η διερεύνηση της σύγκλησης του παραγόμενου ΕΛ των μαθητών μέσω διδακτικού υλικού βασισμένου στη μεθοδολογία της ΔΔ.

1.2.4 Διαφοροποιημένο Γλωσσικό Υλικό Επιχειρηματολογίας

Σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία η συγγραφή δεν μπορεί πλέον να θεωρηθεί ως μια μοναχική προσπάθεια (De Smedt & Van Keer, 2014). Έτσι, οι εναλλακτικοί τρόποι εργασίας στη σχολική τάξη εντός του μεθοδικού σχεδιασμού του γλωσσικού μαθήματος συχνά παίρνουν το χαρακτήρα «εργαστηρίου», όπου οι μαθητές δουλεύουν είτε σε ζευγάρια, είτε σε ομάδες, είτε ατομικά, είτε ως σύνολο. Η διδασκαλία οφείλει να προσαρμόζεται στις ανάγκες, στην εμπειρία, στο γλωσσικό

υπόβαθρο και στα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών ώστε να παραχθεί λόγος - προφορικός και γραπτός- προσαρμοσμένος στις ανάγκες συγκεκριμένων συνθηκών επικοινωνίας (Μήτσης, 2004). Επομένως, αντιλήψεις περί γλωσσικής μαθησιακής διαδικασίας που ενστερνίζονται την άποψη ότι η σχολική τάξη είναι ένα σύνολο διαφορετικών προσωπικοτήτων και καθεμία από τις οποίες αναζητά την ολοκλήρωση μέσα στα δικά της πλαίσια (Μήτσης, 2004), συγκλείουν με τη φιλοσοφία των βασικών αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (βλ. Tomlinson, 1999). Όμως παρά τη φανερή θεωρητική σύγκλιση η σύζευξη της ΔΔ και της ΠΓΛΕ ελάχιστα έχει απασχολήσει σε ερευνητικό επίπεδο τη συζήτηση περί βέλτιστων πρακτικών ως προς την Παραγωγή Γραπτού Λόγου για τα παιδιά της σχολικής ηλικίας. Αντίθετα σε άλλα κειμενικά είδη -όπως για παράδειγμα στην αφήγηση- η πιθανότητα θετικής συνεισφοράς της ΔΔ έχει διερευνηθεί (π.χ. Αντωνίου, 2013).

Προκειμένου να χρησιμοποιηθούν οι πρακτικές της ΔΔ ως καλές πρακτικές, ως προς την καλλιέργεια δεξιοτήτων ΠΓΛΕ το ερώτημα που πλέον τίθεται είναι: «Κατά πόσον είναι εφικτό για τους εκπαιδευτικούς της πράξης να δημιουργούν γλωσσικό υλικό και να επινοούν διαφοροποιημένες δραστηριότητες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαφορετικών μαθητών και μάλιστα σε πλαίσια πολυγραμματισμών;». Η συμβουλή της Carol Ann Tomlinson (1999) ως προς αυτό είναι η προτροπή για ξεκίνημα με μικρά βήματα [“taking the first step”] που να εστιάζει αρχικά περισσότερο στη διαφοροποίηση του τρόπου παροχής πρόσβασης στις πληροφορίες και στις ιδέες του αντίστοιχου διδακτικού αντικειμένου [content]. Η διαφοροποιημένη διαχείριση του περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος μέσω παραγωγής κειμενικού γλωσσικού υλικού και η προσαρμογή της διδασκαλίας σε αυτό, μπορεί να αποτελέσει και το πρώτο βήμα ως προς την εφαρμογή της ΔΔ στην ΠΓΛΕ (Tomlinson, 1999). Αφού επομένως το πρώτο βήμα αποτελεί την «πυξίδα» [The First Step Is the Compass] (McQuarrie, & McRae, 2010) ένα δεύτερο βήμα ενθάρρυνσης της εφαρμογής της ΔΔ είναι το γεγονός ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία εξακολουθεί να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και στις τάξεις της ψηφιακής εποχής. Η τεχνολογία μπορεί και διευκολύνει την τροποποίηση της διδασκαλίας σε διάφορους τομείς και μπορεί να καλύψει τις ανάγκες διαφορετικών μαθητών με την πραγματοποίηση αλλαγών σε περιεχόμενο, διαδικασία ή και προϊόν (Smith & Throne 2009).

Επιπλέον, τα σύγχρονα διδακτικά μοντέλα θεωρούν ότι το γλωσσικό υλικό πρέπει να είναι αυθεντικό, να έχει κυρίως χρηστικό χαρακτήρα και να προέρχεται από ποικίλες πηγές (όπως π.χ. εφημερίδες, ηλεκτρονικές πηγές, διαφημίσεις, γελοιογραφίες, οπτικό υλικό, επικαιρότητα κ.τ.λ.). Σε έρευνα της Φτερνιάτη (2008), η οποία επικεντρώθηκε στη μελέτη των διδακτικών βιβλίων της Ε' και ΣΤ' Τάξης επισημάνθηκε ότι σε γενικές γραμμές αυτά ευθυγραμμίζονται με τις σύγχρονες προσεγγίσεις του γλωσσικού μαθήματος εντός της κειμενοκεντρικής –επικοινωνιακής προσέγγιση της διδασκαλίας. Σε κάθε περίπτωση όμως, το «καθεστώς» του ενός σχολικού βιβλίου το οποίο θεωρεί ότι όλοι οι μαθητές έχουν την ίδια γλωσσική υποδομή (Μήτσης, 2004), δεν τους δίνει τη δυνατότητα να εργαστούν με διευρυμένο γλωσσικό υλικό προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητές τους.

Ολοκληρώνοντας το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας επισημαίνεται αφενός η σημασία των δεξιοτήτων συγγραφής ως απαραίτητες για την ισότιμη συμμετοχή και επικοινωνία όλων στις σύγχρονες κοινωνίες. Ως εκ τούτου, η παρεχόμενη εκπαίδευση θα βρίσκεται πάντα υπόλογη για την προετοιμασία των παιδιών αφού οφείλει να παρέχει υψηλή ποιότητα διδασκαλίας (De Smedt & Van Keer, 2014) εντός των δημοκρατικών κοινωνιών. Αφετέρου, η συγγραφή ως πολύπλοκος στόχος (Flower & Hayes, 1981) απαιτεί από τον εκπαιδευτικό την επιδέξια διαχείριση του κλίματος της τάξης, την κατανόηση των περιορισμών της σε κάθε ηλικία, τη σαφήνεια της επεξήγησης των προθέσεων του συγγραφέα, την οικοδόμηση γνώσεων και δεξιοτήτων που συμμετέχουν στην ΠΓΛ (Graham, Gillespie & McKeown, 2013). Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τα όσα θεωρητικά και ερευνητικά προαναφέρθηκαν γίνεται στη συνέχεια προσπάθεια να διερευνηθεί πειραματικά εάν από το φιλοσοφικό πλαίσιο της ΔΔ «απορρέουν» αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές ως προς τη διδασκαλία της ΠΓΛΕ στο Δημοτικό σχολείο .

1.3 Η Παρούσα Έρευνα

Η ανασκόπηση της συναφούς με το θέμα βιβλιογραφίας των προηγούμενων ενοτήτων ολοκληρώνεται με τη διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων που απορρέουν από το σκοπό της παρούσας μελέτης, ο οποίος προσανατολίστηκε στον έλεγχο της πιθανότητας επίδρασης συγκεκριμένων στρατηγικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (ΔΔ) ως προς τη βελτίωση -ή μη βελτίωση- του επιπέδου δεξιοτήτων της Παραγωγής Γραπτού Λόγου επιχειρημάτων σε όλους τους μαθητές της Ε' Τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Η επικέντρωση σε συγκεκριμένη σχολική τάξη δικαιολογείται ερευνητικά, καθώς η ηλικία των μαθητών έχει σημαντικές κύριες επιδράσεις στην κατανόηση του επιχειρηματολογικού λόγου (Knudson, 1992b). Επιπλέον, ο προσανατολισμός προς την ποσοτική μεθοδολογία παραπέμπει στη διαπίστωση ότι «στην ελληνόγλωσση έρευνα για τη γλωσσική διδασκαλία οι ποσοτικές έρευνες κυριαρχούν με μεγάλη διαφορά» (Χατζηδήμου, Σταμοβλάσης, 2014, σ. 174).

Συγκεκριμένα οι υποθέσεις της έρευνας διατυπώθηκαν ως εξής:

(Y₁) Αναμένεται οι μαθητές οι οποίοι ενεπλάκησαν στη διαφοροποιημένη διδακτική παρέμβαση (ΠΟ) να παρουσιάσουν υψηλότερο επίπεδο δεξιοτήτων στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου επιχειρημάτων σε σχέση με το αντίστοιχο επίπεδο δεξιοτήτων των μαθητών που ακολούθησαν το αδιαφοροποίητο πρόγραμμα (ομάδα σύγκρισης, ΟΣ). Δηλαδή, υποθέτουμε ότι οι πιθανές διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες (πειραματική ομάδα ΠΟ και ομάδα σύγκρισης ΟΣ) μετά την παρέμβαση θα οφείλονται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

(Y₂) Αναμένεται ότι θα βελτιωθεί το επίπεδο δεξιοτήτων στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου επιχειρημάτων σε όλες τις ομάδες των μαθητών της ΠΟ που διαφοροποιήθηκαν βάση της μαθησιακής τους ετοιμότητας¹⁶ μετά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

(Y₃) Αναμένεται ότι οι μαθητές στους οποίους εφαρμόστηκε η διαφοροποιημένη διδασκαλία (ΠΟ) θα παρουσιάσουν διαφορετικό επίπεδο δεξιοτήτων στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου επιχειρημάτων ως προς τα επιμέρους

¹⁶ Τρεις ομάδες: α) μαθητές με χαμηλό επίπεδο δεξιοτήτων, β) μαθητές με δεξιότητες υπό εξέλιξη, γ) μαθητές με υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων.

μετρήσιμα κριτήρια των παραγόμενων κειμένων δηλαδή της i) δομής ii) της συνοχής iii) της πειθούς και iv) της παραγωγής των ιδεών, σε σχέση με τους μαθητές που ακολούθησαν το αδιαφοροποίητο πρόγραμμα (ΟΣ).

Οι υποθέσεις Y_1 & Y_2 απορρέουν από ερευνητικά δεδομένα που προαναφέρθηκαν και υποστηρίζουν τη θετική συνεισφορά της ΔΔ στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (βλ. §1.1.3). Την υπόθεση Y_3 στηρίζουν ερευνητικά δεδομένα όπως τρεις ελληνικές μελέτες σε παιδιά Δημοτικού Σχολείου [Εγγλέζου, 2012 ($N=91$), Ματσαγγούρα & Χέλμη, 2002 ($N=804$). Papoulia-Tzelepi, 2001 ($N=124$)] αλλά και διεθνείς μελέτες (Burkhalter 1994,1995. Englert et al., 1991. Ferretti, et al. 2000. Jadallah et al., 2011. Nussbaum, 2002. Nussbaum & Kardash, 2005. Yeh, 1998), οι οποίες συμφωνούν ότι οι μαθητές από την ηλικία των 7-10 ετών μπορούν και παράγουν κείμενα επιχειρημάτων μετά από εφαρμογή κατάλληλης διδακτικής παρέμβασης με διαφορετικά επίπεδα επιτυχίας συναρτώμενα με συγκεκριμένες δυσκολίες.

Η διερεύνηση των παραπάνω υποθέσεων πιθανόν να συμβάλλει στην υπάρχουσα γνώση με δύο τρόπους. Πρώτον, η πρωτοτυπία της έγκειται στο γεγονός ότι επιχειρεί να συνδέσει μια διδακτική παρέμβαση διαφοροποιημένης διδασκαλίας με στόχους επιχειρηματολογικής γραφής για τα παιδιά της σχολικής ηλικίας ώστε να ελεγχθεί η καταλληλότητά της ως προς τον γραπτό επιχειρηματολογικό λόγο των μαθητών σε τάξη μικτής ικανότητας. Είναι γεγονός ότι το κίνημα της κριτικής σκέψης και διδασκαλίας [teaching for thinking] (βλ. Τριλιανός, 1997) όπως και πολλά καινοτόμα προγράμματα που συντάσσονται με σύγχρονες αρχές διδασκαλίας και μάθησης¹⁷ γενικά δεν έχουν συνδεθεί με τη διδασκαλία της επιχειρηματολογικής [argumentational] γραφής -ούτε ερευνητικά αλλά και ούτε και σε Προγράμματα Σπουδών (Andrews et al. 2009). Λίγες είναι οι μελέτες που έχουν αξιολογήσει τη συνεισφορά των διαφοροποιημένων χαρακτηριστικών στρατηγικών διδασκαλίας στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου επιχειρημάτων. Παράδειγμα, η έρευνα των Sandmel et al. (2009) στην οποία έγινε επιτυχής προσπάθεια να διαφοροποιηθούν στρατηγικές του μοντέλου Παραγωγής Γραπτού λόγου SRSD, μέσω μελέτης περίπτωσης τριών μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, ως προς τη βελτίωση του γραπτού αφηγηματικού και επιχειρηματολογικού λόγου. Γενικά, η πλειοψηφία των μελετών

¹⁷ Για παράδειγμα η αξιοποίηση των διαφορετικών στυλ μάθησης και η προσαρμογή στρατηγικών.

ΠΓΛ δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αποτελεσματικότητα διδακτικών μοντέλων -όπως για παράδειγμα το μοντέλο SRSD (Graham et al, 2000)- όπου οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι η κύρια ομάδα-στόχος. Επομένως, προκύπτει συνεχής ανάγκη για τη διερεύνηση ομάδων-στόχων και διαφορετικής μαθησιακής ετοιμότητας (Graham & Harris, 1997) κάτι που επιχειρείται και στην παρούσα έρευνα.

Δεύτερον, σύμφωνα με τους Harris et al., (2008) η διαφορά μεταξύ της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών που αξιοποιούνται από μοντέλα Παραγωγής Γραπτού Λόγου και της δυνατότητας εφαρμογής τους στη σχολική πράξη, μπορεί να ισορροπηθεί με την ανάδειξη λειτουργικών στοιχείων τα οποία υποδεικνύουν οι ερευνητές και με τη σειρά τους ενσωματώνουν στις πρακτικές τους οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί, υπό την προϋπόθεση συνεργατικότητας μεταξύ τους [researchers VS practitioners]. Άλλωστε ερευνητές και επαγγελματίες αναγνωρίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως μια πολλά υποσχόμενη πρακτική (Roy et al., 2015). Η παρούσα μελέτη αξιολογεί διδακτικές προσαρμογές απευθείας από τη θεωρία στην πράξη εφόσον ο ρόλος της εκπαιδευτικού και της ερευνήτριας είναι κοινός.

Οπωσδήποτε, το θεωρητικό πλαίσιο της ΔΔ βασίζεται στην προϋπόθεση ότι καμία θεωρία από μόνη της δεν μπορεί να αποτελέσει επαρκή βάση για την εκπαιδευτική πρακτική (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009). Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα ακολουθώντας ερευνητικές υποδείξεις για συνδυασμό αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών για όλους τους μαθητές, εκλαμβάνει την αναστοχαστική δράση της ΔΔ ως «*παιδαγωγική φροντίδα*» (Aoki, 1992, όπ. αναφ. στο Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009, σ. 2). Έτσι, ακολούθως στην Ενότητα 2 -αυτή της μεθόδου- διερευνώνται οι πιθανότητες βελτίωσης της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών ως προς τη συνθετότητα (Scardamalia & Bereiter, 1982) των δεξιοτήτων της επιχειρηματολογικής γραφής με την «*παιδαγωγική φροντίδα*» του διαφοροποιημένου περιεχομένου και της διαφοροποιημένης διδακτικής διαδικασίας.

2. Μέθοδος

2.1 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν οι 29 μαθητές και μαθήτριες δύο τμημάτων της Ε' Τάξης διαφορετικών 12/θέσιων Δημοτικών Σχολείων της Γενικής Εκπαίδευσης της πόλης της Καρδίτσας. Το ένα τμήμα αποτέλεσε την πειραματική ομάδα ($N=17$) (9 κορίτσια και 8 αγόρια) και το άλλο τμήμα την ομάδα σύγκρισης ($N=12$) (7 κορίτσια και 5 αγόρια). Η μέση ηλικία των παιδιών ήταν 10.5 έτη. Τα σχολεία δε διέφεραν σημαντικά όσον αφορά στις δημογραφικές μεταβλητές. Συγκεκριμένα, δύο αγόρια και ένα κορίτσι της ΠΟ καθώς και ένα αγόρι της ΟΣ ήταν αλβανικής καταγωγής.

2.2 Μετρήσεις

Ακολουθήθηκε η μεθοδολογία «οιονούς» πειράματος [quasi-experiment] (βλ. διομαδικοί σχεδιασμοί, Creswell, 2011, σ. 348) επειδή δεν εφαρμόστηκε η τυχαία κατανομή και χρησιμοποιήθηκαν δυο ακέραιες σχολικές ομάδες-τάξεις στο πείραμα. Η διάθεση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας για βελτίωση της διδασκαλίας μέσω της πειραματικής προσέγγισης της ΔΔ στηρίχτηκε στην πεποίθηση ότι «η αντανάκλαση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών από την ερευνητική πλευρά οδηγεί στη διεξαγωγή αυθεντικής και ολιστικής διδασκαλίας για τους μαθητές» (Liu & Doverspike, 2007, στο Liu, 2012, σ. 2).

Πραγματοποιήθηκαν δυο μετρήσεις (πριν και μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης) τόσο στην πειραματική ομάδα (ΠΟ) όσο και στην ομάδα σύγκρισης (ΟΣ). Χρησιμοποιήθηκε μεθοδολογικό «εργαλείο»-ρουμπρίκα βαθμολόγησης του επιπέδου δεξιοτήτων της επιχειρηματολογικής γραφής των μαθητών (βλ. Παράρτημα Α, Πίνακες 5-8, σ. 97-100) προσαρμοσμένο βάση της κλίμακας αξιολόγησης “Persuasive Writing Marking Guide” (NAPLAN, 2013). Πρόκειται για ευρέως διαδεδομένη και εύχρηστη κλίμακα αξιολόγησης γραπτού λόγου επιχειρημάτων του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος της Αυστραλίας, με την οποία -και σε συνδυασμό με επιπλέον κριτήρια- αξιολογούνται τα ετήσια σχολικά γλωσσικά προγράμματα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς¹⁸. Συγκεκριμένα, ελέχθησαν

¹⁸ βλ. <http://www.nap.edu.au/naplan/naplan.html>

τέσσερα κριτήρια (από τα συνολικά δέκα της πρωτότυπης ρουμπρίκας) προκειμένου να αναλυθούν και να αξιολογηθούν τα αρχικά και τα τελικά επιχειρηματολογικά κείμενα των μαθητών. Εφαρμόστηκε στην κλίμακα έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach και βρέθηκε για τη μέτρηση του επιπέδου δεξιοτήτων “πριν” $\alpha = .90$ και για τη μέτρηση του επιπέδου δεξιοτήτων “μετά” $\alpha = .93$.

Για την κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα δεξιοτήτων ελήφθησαν υπόψη τα κριτήρια της «Κλίμακας του Συμβουλίου της Ευρώπης», όπως αυτή ορίζεται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (Council of Europe, 2001). Τα έξι επίπεδα γλωσσομάθειας με βάση τις επικοινωνιακές ικανότητες των χρηστών είναι: Στοιχειώδες, Εισαγωγικό, Βασικό, Επίπεδο Επάρκειας, Προχωρημένο και Επίπεδο Αυτάρκειας. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ως ανώτατο επίπεδο κατάκτησης το επίπεδο επάρκειας επειδή συνήθως οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου δεν το ξεπερνούν (Council of Europe, 2001). Επιπλέον, ορίστηκε η αύξουσα διαβάθμιση της βαθμολόγησης του επιπέδου δεξιοτήτων με τη χρήση δυο κλιμάκων. Μιας κλίμακας με εύρος **0-4** (Στοιχειώδες επίπεδο: 0-1.0, Εισαγωγικό επίπεδο: 1.1-2.0, Βασικό επίπεδο: 2.1-3.0, Επίπεδο Επάρκειας: 3.1-4.0) και μιας δεύτερης με εύρος **0-16** (Στοιχειώδες: 0-4, Εισαγωγικό: 5-8, Βασικό: 9-12, Επίπεδο Επάρκειας: 13-16).

Τα τέσσερα κριτήρια που επιλέχθηκαν -και μετρούν το επίπεδο δεξιοτήτων του γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου- (βλ. Παράρτημα Α, Πίνακες 5-8, σ. 97-100) ορίζονται λειτουργικά, σύμφωνα με NAPLAN, (2013) ως εξής:

α. Η δομή του κειμένου. Η δεξιότητα της επίγνωσης της κατάλληλης δομής ενός κειμένου επιχειρημάτων από τους μαθητές αφορά στην εστίαση, επίγνωση και χρήση τριών στοιχείων της δομής των παραγόμενων κειμένων: i) της **Θέσης** ii) των **Επιχειρημάτων** και iii) του **Συμπεράσματος** (ακρωνύμιο ΘΕΣ). Πρόκειται για απλοποιημένη εκδοχή του μοντέλου του Toulmin (1958) με αξιοποίηση τριών από τα έξι βασικά δομικά στοιχεία με τα οποία στοιχειοθετείται η ολοκληρωμένη δομή ενός επιχειρηματολογικού κειμένου. Εδώ επιλέχθηκαν: η θέση [claim], οι επικυρωτικές αρχές [warrant] και το συμπέρασμα [backing] (Osborne, Erduran & Simon, 2004) (βλ., Παράρτημα Α, διάγραμμα 6, σ. 95).

β. Η συνοχή του κειμένου. Η εστίαση στη δεξιότητα της χρήσης στοιχείων συνοχής επιχειρηματολογικού κειμένου επιτυγχάνεται με τη χρήση σχετικών λέξεων, συνδέσμων και συνδετικών εκφράσεων (αιτιολογικών συνδέσμων π.χ. γιατί, επειδή,

αφού, διότι κτλ. καθώς και εκφράσεων διατύπωσης προσωπικής άποψης π.χ. εκτιμώ ότι..., έχω την άποψη ότι...).

γ. Η πειθώ. Η δεξιότητα της πειθούς αφορά στην ικανότητα του συγγραφέα να προσανατολίζει, να εμπλέκει και να πείθει τον αναγνώστη ως προς τη σκοπιμότητα του κειμένου.

δ. Οι ιδέες. Η δεξιότητα της αποτελεσματικής παραγωγής των ιδεών αφορά στην επιλογή, καταλληλότητα και ανάπτυξη των ιδεών προκειμένου να διατυπωθούν επαρκώς πειστικά επιχειρήματα.

Ο μέσος όρος της βαθμολόγησης των τεσσάρων αυτών υπο-μεταβλητών συναποτελέσσε και τη συνολική βαθμολόγηση του επιπέδου δεξιοτήτων Παραγωγής Γραπτού Λόγου του κάθε παραγόμενου επιχειρηματολογικού μαθητικού κειμένου. Επίσης, ως εξαρτημένη μεταβλητή προσδιόρισε τον έλεγχο της επίδρασης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (ανεξάρτητη μεταβλητή) ως προς τις δεξιότητες επιχειρηματολογίας των μαθητών της πειραματικής ομάδας.

2.3 Διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις (βλ. Παράρτημα Α, Πίνακας 9, σ. 101). Στην *πρώτη φάση* (μέτρηση της εξαρτημένης μεταβλητής), ζητήθηκε από τις δυο ομάδες (ΠΟ και ΟΣ) η συγγραφή ενός κειμένου επιχειρημάτων (pre-test/προ-έλεγχος). Το θέμα που ζητήθηκε προσαρμόστηκε από NAPLAN, (2013) (βλ. Παράρτημα Β, Φύλλο Εργασίας 1, σ. 111) ήταν: *«Κάποιοι άνθρωποι πιστεύουν ότι είναι απάνθρωπο να φυλακίζονται τα ζώα. Εσείς τι πιστεύετε; Συμφωνείτε ή διαφωνείτε μ' αυτή την άποψη; Γράψτε λίγα λόγια στον/η δάσκαλο/α σας για να τον/την πείσετε με τη γνώμη σας»*. Οι επιμέρους γραπτές και προφορικές οδηγίες που δόθηκαν στους μαθητές ήταν κοινές και για τις δυο ομάδες και δεν υπήρχε περιορισμός του χρόνου.

Στη *δεύτερη φάση* (χειρισμός της ανεξάρτητης μεταβλητής) εφαρμόστηκε από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό στην πειραματική ομάδα (ΠΟ) διδακτική παρέμβαση προσαρμοσμένης βάσει στρατηγικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αφού ήδη είχαν αξιολογηθεί οι μαθητές ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητά τους βάσει του pre-test που προηγήθηκε. Η διδακτική παρέμβαση διήρκεσε περίπου δέκα διδακτικά δώρα (90 λεπτά/δώρα) σε χρονικό διάστημα περίπου ενός μήνα (Μάιος 2015). Το

θέμα «*Άνθρωποι και πόλη*» (βλ. αναλυτικά & 2.3.1) εξειδικεύθηκε σε υποθέματα με τη διδακτική αξιοποίηση φωτογραφικών στιγμιότυπων όπως η κυκλοφοριακή συμφόρηση, η έλλειψη χώρων παιχνιδιού, η τρίτη ηλικία, τα γκράφιτι και η χρήση-κατάχρηση των κινητών τηλεφώνων. Η στοχοθεσία της επιχειρηματολογίας προσαρμόστηκε στη στοχοθεσία του Αναλυτικού Προγράμματος χωρίς όμως να χρησιμοποιηθεί το διδακτικό εγχειρίδιο της Γλώσσας. Η ομάδα σύγκρισης (ΟΣ) στους ίδιους διδακτικούς χρόνους με την ΠΟ ακολούθησε το ρυθμό του Αναλυτικού Προγράμματος του μαθήματος της Γλώσσας με την ακολουθία του προγραμματισμού του σχολικού εγχειριδίου από τη δασκάλα της τάξης (βλ. ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007, Β Μαθητή Ε' Δημοτικού, Γ' τεύχος, ενότητα 15: «Τηλεόραση»).

Κατά την *τρίτη φάση* μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης ζητήθηκε και από τις δυο ομάδες η συγγραφή τελικού κειμένου επιχειρημάτων (post-test/μετα-έλεγχος) με θέμα (προσαρμοσμένο από NAPLAN, 2013): «*Κάποιοι άνθρωποι πιστεύουν ότι είναι καλύτερα να μένεις στην επαρχία. Άλλοι πιστεύουν ότι είναι καλύτερα να μένεις σε μία πόλη. Εσείς τι πιστεύετε; Πού νομίζετε είναι καλύτερα για μόνιμη κατοικία; Ίσως να σκέφτεστε ότι προτιμάτε και τα δυο μέρη για διαφορετικούς λόγους. Γράψτε λίγα λόγια στον/η δάσκαλο/α σας για να τον/την πείσετε με τη γνώμη σας*» (βλ. Παράρτημα Β, Φύλλο Εργασίας 19, σ. 111).

Ως προς το ερευνητικό πρωτόκολλο που αφορά σε ζητήματα δεοντολογίας ζητήθηκε προφορικά η συναίνεση των γονέων της πειραματικής ομάδας σε προγραμματισμένη συνάντηση, όπου συζητήθηκαν η περιγραφή της μελέτης και τονίστηκε ο εμπιστευτικός χαρακτήρας της συμμετοχής των μαθητών. Οι μαθητές δεν ενημερώθηκαν για το σκοπό της διαδικασίας και δεν σημειώθηκαν ονόματα στα γραπτά κείμενα. Η συλλογή των γραπτών των δυο ομάδων (ΠΟ και ΟΣ) έγινε σε καθορισμένες και παραπλήσιες χρονικά ημερομηνίες με τη σύμφωνη γνώμη των διευθυντών των δυο σχολείων. Η βαθμολόγηση των μαθητικών γραπτών κειμένων έγινε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό του τμήματος της Ενισχυτικής διδασκαλίας¹⁹ του Δημοτικού Σχολείου της πειραματικής ομάδας (ΠΟ). Συγκεκριμένα, συμπεριλήφθηκε για το κάθε μαθητικό κείμενο ο μέσος όρος των δυο βαθμολογιών. Επιπλέον, ελήφθησαν υπόψη οι βασικές κατευθυντήριες

¹⁹ Από τους 17 μαθητές/τριες της ΠΟ, δυο μαθητές παρακολουθούσαν τακτικά το τμήμα «Ενισχυτικής διδασκαλίας» και ο ένας εξ αυτών είχε πιστοποίηση μαθησιακών δυσκολιών από ΚΕΕΔΥ. Επίσης, η εκπαιδευτικός της Ενισχυτικής διδασκαλίας πρόθυμα συνεργάστηκε ως «φίλη-κριτικός», πρακτική που συνηθίζεται κυρίως στις έρευνες Δράσης (βλ. Creswell, 2011, σελ. 663).

γραμμές του Κώδικα Δεοντολογίας στην Έρευνα με Παιδιά της «Εταιρείας για την Έρευνα στην Ανάπτυξη του Παιδιού»²⁰.

Στη συνέχεια παρατίθεται λεπτομερώς ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης, οι στόχοι, οι προσαρμογές της διδακτικής διαδικασίας καθώς και η αξιολόγησή της.

2.3.1 Η Διδακτική Παρέμβαση: «Άνθρωποι στην πόλη»

2.3.1.1 Εισαγωγικά. Στην παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε διδακτικό σενάριο-παρέμβαση τεσσάρων δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η εφαρμογή εστίασε στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας δεδομένου ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρείται αποτελεσματική προσέγγιση ως προς την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και μάλιστα «συνιστάται να χρησιμοποιείται» (Tobin & McInnes, 2008, σελ. 3). Στηρίχτηκε σε δοκιμασμένες ερευνητικά διδακτικές στρατηγικές που ακολουθούν τη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και που ήδη αναπτύχθηκαν στο θεωρητικό μέρος. Οι προσαρμογές στη διαφοροποίηση ως προς τον άξονα του Αναλυτικού Προγράμματος, εστίασαν στο περιεχόμενο και στη διδακτική διαδικασία που ακολουθήθηκε και ως προς τον άξονα του μαθητή εστίασαν στην αξιολόγηση της μαθησιακής ετοιμότητας. Επίσης, ακολουθήθηκαν προσανατολισμοί σύγχρονων θεωριών διδασκαλίας και μάθησης όπως τα έξι βήματα της διαδικασίας του μοντέλου Παραγωγής Γραπτού Λόγου «αυτο-ρυθμιζόμενης ανάπτυξης» SRSD [Self Regulated Strategy Development] του Graham (2008), τεχνικές του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου του Kagan (1989) καθώς και διαδικασίες παράθεσης και αντιπαράθεσης απόψεων της μεθόδου «Φιλοσοφία για παιδιά» (μέθοδος Lipman, 1995).

2.3.1.2 Με λίγα λόγια. Αρχικά στην 1^η δραστηριότητα αφιερώνεται χρόνος για την ανάδειξη των πρότερων ιδεών των μαθητών σχετικά με βασικές έννοιες που αφορούν στη στοχοθεσία του επιχειρηματολογικού λόγου (π.χ. έννοιες επιχείρημα, αντεπιχείρημα, αιτιολόγηση, πειθώ). Το διδακτικό περιεχόμενο κατανέμεται σε τρεις επιπλέον διαδοχικές δραστηριότητες, που διαπλέκονται με τη στοχοθεσία την κατανόησης από τους μαθητές των τεσσάρων μετρήσιμων κριτηρίων που στοιχειοθετούν και την εξαρτημένη μεταβλητή της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα,

²⁰ βλ. http://www.uoc.gr/files/items/9/996/parartima_vii.pdf?rnd=1348063962

οι δραστηριότητες στοχεύουν ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν, να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν στα κείμενά τους: (i) τη δομή του επιχειρηματολογικού λόγου (2^η δραστηριότητα) (ii) τη συνοχή του επιχειρηματολογικού λόγου (3^η δραστηριότητα) και (iii) την πειθώ των παραγόμενων κειμένων (4^η δραστηριότητα) -έχοντας στο νου πιθανούς αναγνώστες των κειμένων τους- και (v) την ανάπτυξη των παραγόμενων ιδεών, στόχος που διαχέεται βέβαια και σε ολόκληρο το πρόγραμμα. Επιπλέον, μέσω άμεσης διδασκαλίας από τον/την εκπαιδευτικό παρουσιάζονται οι βασικές στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που παρωθούν στην Παραγωγή Γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου, οι οποίες είναι: (α) η *διαγραμματική καταγραφή επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων* (β) η *διαγραμματική καταγραφή της δομής του γραπτού κειμένου* (γ) η *χρήση λέξεων, εκφράσεων και ιδεών από λίστες και κείμενα στο γραπτό λόγο των μαθητών* και (δ) η *αυτο-διόρθωση και ο στοχασμός σχετικά με το γραπτό κείμενο*. Ακολουθείται δομημένη διαδικασία συγγραφής, αξιοποιώντας τα βήματα του διδακτικού μοντέλου Παραγωγής Γραπτού Λόγου SRSD. Τελικά, οι μαθητές δομούν τις ανάλογες δεξιότητες στην προσπάθειά τους να καταγράψουν κείμενο επιχειρημάτων, αλληλεπιδρώντας και επιλέγοντας από ποικιλία δοθέντος ψηφιακού γλωσσικού υλικού διαβαθμισμένης δυσκολίας, αλλά με κοινούς στόχους για όλους. Βασικός σκοπός παραμένει ο κάθε μαθητής ξεχωριστά να ενδυναμώσει τη «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξής» του με φθίνουσα καθοδήγηση από τον/την εκπαιδευτικό αλλά και από τους συνομηλίκους του (βλ. Βιγκότσκι, 1997).

2.3.1.3 Σκοπός-Στόχοι. Ο γενικός σκοπός του διδακτικού σεναρίου-παρέμβασης είναι η συγγραφή επιχειρηματολογικού κειμένου από όλους τους μαθητές/τριες αξιοποιώντας τις στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι *επιμέρους στόχοι* των δραστηριοτήτων δομούνται σε (α) πληροφορίες που οι μαθητές πρέπει να μάθουν (β) έννοιες και αρχές που πρέπει να κατανοήσουν και (γ) δεξιότητες που θα είναι σε θέση να καθοδηγούν τη δράση (βλ. Tomlinson & Strickland, 2005, σελ. 7. Tomlinson, 2004).

Συγκεκριμένα:

(α) Οι μαθητές με το πέρας των τεσσάρων δραστηριοτήτων, θα γνωρίζουν:

- I. ... ότι γενικός στόχος της ενασχόλησής τους είναι η Παραγωγή Γραπτού Λόγου Επιχειρημάτων.
- II. ... τα βασικά στοιχεία τα οποία συγκροτούν την απλή δομή κειμένου επιχειρημάτων: θέση-άποψη, παράθεση επιχειρημάτων και τελικό συμπέρασμα.
- III. ... τους αιτιολογικούς συνδέσμους (γιατί, επειδή, αφού, διότι...), τις δευτερεύουσες αιτιολογικές προτάσεις καθώς και ρήματα και εκφράσεις που βοηθούν στη διατύπωση της προσωπικής άποψης (π.χ. εκτιμώ ότι..., έχω την άποψη ότι...) (βλ. γραμματικοί στόχοι, ΥΠ.Ε.Π.Θ, Β_{Δασκ}, 2007, σελ. 42).
- IV. ...τους τύπους κειμένων όπου μπορούν να «ανατρέχουν» για ανεύρεση αποδείξεων, προκειμένου να τεκμηριώσουν επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα.

(β) Οι μαθητές θα κατανοούν...:

- I. ...τη σημασία του προβληματισμού σχετικά με το «γιατί» είναι σημαντικό για τον καθένα/μιά η ενασχόληση με την Παραγωγή Γραπτού Λόγου.
- II. ...τη σημασία της παράθεσης επιχειρημάτων στη διατύπωση απόψεων.
- III. ...την έννοια του επιχειρήματος και του αντεπιχειρήματος μέσω κριτικής ανάγνωσης κειμένων.
- IV. ...τον λειτουργικό ρόλο των αιτιολογικών προτάσεων σε επιχειρηματολογικά κείμενα καθώς και τη σημασία της εύρεσης αποδείξεων για τη αιτιολόγηση των επιχειρημάτων.
- V. ...ότι τα επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα είναι οι «δύο όψεις ενός νομίσματος».

(γ) Οι μαθητές θα είναι ικανοί...:

- I. ...να αναρωτιούνται και να αναζητούν σε λεξικό την ερμηνεία λέξεων όπως: επιχείρημα, αιτιολόγηση, θέση, σαφήνεια, πειστικός.
- II. ...να αποδομούν (αναλύουν) κείμενα επιχειρημάτων σε α) θέση-άποψη β) παράθεση επιχειρημάτων και γ) τελικό συμπέρασμα.

- III. ...να διατυπώνουν γραπτά ολοκληρωμένη πρόταση που να περιλαμβάνει προσωπική άποψη και αιτιολόγηση σχετικά με δοσμένο θέμα.
- IV. ...να συνεργάζονται προκειμένου να συντάξουν κείμενο επιχειρημάτων με τη βοήθεια της προτεινόμενης δομής (Θέση- Επιχειρήματα, Συμπέρασμα, Θ.Ε.Σ.).
- V. ...να δημιουργούν κατάλληλους «χάρτες επιχειρημάτων».
- VI. ...να συνεργάζονται προκειμένου να συντάξουν κείμενο επιχειρημάτων με τη βοήθεια «χάρτη επιχειρημάτων».
- VII. ...να χρησιμοποιούν ορθά στο γραπτό λόγο τις δευτερεύουσες αιτιολογικές προτάσεις, ποικιλία αιτιολογικών συνδέσμων καθώς και εκφράσεις που βοηθούν στη διατύπωση της προσωπικής άποψης.
- VIII. ...να υποστηρίζουν απόψεις προφορικά με επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα.
- IX. ...να παράγουν ολοκληρωμένο γραπτό επιχειρηματολογικό κείμενο με στόχο την πειθώ των αποδεκτών του κειμένου.
- X. ...να αξιολογούν τον παραγόμενο λόγο τους με κριτήρια αυτο-αξιολόγησης και να αναφέρουν τις βελτιώσεις που θα μπορούσαν να κάνουν εάν τους δινόταν η ευκαιρία να ξαναγράψουν το κείμενο (μεταγνώση).

2.3.1.4 Προσαρμογές διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς τον άξονα: «Αναλυτικό Πρόγραμμα». Οι στρατηγικές της ΔΔ που επιλέχθηκαν και αξιοποιήθηκαν στη διδακτική παρέμβαση παρουσιάζονται συγκεντρωτικά και συγκριτικά στον παρακάτω Πίνακα 1 (σελ. 58):

Πίνακας 1*Στρατηγικές Διαφοροποίησης (προσαρμογή από Tomlinson, 2003, σελ. 9)*

1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η
Δραστηριότητα	Δραστηριότητα	Δραστηριότητα	Δραστηριότητα
<ul style="list-style-type: none"> • «Μαθησιακό συμβόλαιο» • Διαφοροποίηση με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα • «Σταθμοί Εργασίας» • Χρωματική διαφοροποίηση ομάδων • Σαφείς οδηγίες • Επεξήγηση βασικού λεξιλογίου 	<ul style="list-style-type: none"> • Δυάδες μικτών ικανοτήτων ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα • Άμεση διδασκαλία δεξιοτήτων • Εικονική παρουσίαση πληροφοριών σε συνδυασμό με λεκτικές οδηγίες • Μνημονικό βοήθημα Θ.Ε.Σ. • Χρήση έτοιμων υπογραμμισμένων κειμένων • Χρήση οπτικοακουστικού υλικού • Επικέντρωση στις βασικές έννοιες και δεξιότητες • Αυτοαξιολόγηση 	<ul style="list-style-type: none"> • Ομάδες όμοιων ικανοτήτων ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα • Παροχή κειμένων διαβαθμισμένης δυσκολίας • Σταθμοί Εργασίας χρωματικής διαφοροποίησης • Χρήση διαγραμμάτων • Παροχή επιλογών σχετικά με διδακτικά εργαλεία (υπολογιστής, χαρτί) • Ετερο-αξιολόγηση 	<ul style="list-style-type: none"> • Ευέλικτες ομάδες (flexible grouping) • Ομάδες των 2 μικτών ικανοτήτων ή ομάδες των 4 όμοιων ικανοτήτων (ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα) • ποικιλία κειμενικών ειδών • Μικρά εργαστήρια υποστήριξης (στενή επαφή εκπαιδευτικού – μαθητών/τριών) • Διαφορετικός ρυθμός (χρόνος) στην κάθε ομάδα

2.3.1.5 Περιγραφή διδακτικής παρέμβασης. Η διδακτική παρέμβαση ακολουθεί τα έξι βήματα του μοντέλου «αυτο-ρυθμιζόμενης ανάπτυξης» SRSD [Self Regulated Strategy Development)] (βλ. Graham, 2008) τα οποία είναι: (α) Ανάπτυξη πρότερων Γνώσεων [Develop Background Knowledge], (β) Συζητάμε [Discuss It], (γ) Μοντελοποιούμε [Model It], (δ) Απομνημονεύουμε [Memorize It], (ε)

Υποστηρίζουμε [Support It] και (στ) Ανεξαρτητοποιούμε [Independent Performance]. Αναλυτικά η διαδικασία των έξι βημάτων περιγράφεται στο Παράρτημα Β, Πίνακας 11, σελ. 103-110).

2.3.1.6 Αξιολόγηση/Δράση Διδακτικής Παρέμβασης. Γενικά, με την εμπλοκή σε αυθεντικά προβλήματα του πραγματικού κόσμου οι μαθητές γίνονται «βιωματικά παρατηρητές και κριτές της δικής τους καθημερινότητας», αντιλαμβανόμενοι στην πράξη [engaged thinkers] (βλ. Tomlinson & Strickland, 2005, σελ. 22) τη σημασία της ανάπτυξης επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων. Επιπλέον, κυρίως οι έφηβοι μαθητές (σήμερα πλέον τα παιδιά εισέρχονται στην εφηβική ηλικία νωρίτερα από την ηλικία των 12 ετών) αναπτύσσουν ιδιαίτερα αλτρουιστικά αισθήματα καθώς αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επωφεληθούν από τον τρόπο σκέψης μικρών και μεγάλων μαθητών. Η ανησυχία των μαθητών για κοινωφελή έργα για παράδειγμα, μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς προσαρμόζοντας τη διδασκαλία τους και «πέρα από τους τοίχους» της σχολικής τάξης (Smith & Throne 2009).

Προς την κατεύθυνση αυτού του σκεπτικού η διδακτική παρέμβαση της παρούσας έρευνας, ολοκληρώθηκε με την επίσκεψη της σχολικής τάξης στο γηροκομείο της πόλης. Η μία εκ των ομάδων που το θέμα της ήταν «η τρίτη ηλικία» πρότεινε αλλά και οργάνωσε την επίσκεψη με στόχο να πείσουν τους ανθρώπους που θα συναντήσουν ως προς τα θετικά της τρίτης ηλικίας. Ο ρόλος του δασκάλου όταν οι μαθητές, ανεξάρτητοι πλέον οδηγούνται σε τέτοιου είδους πρωτοβουλίες ερμηνεύεται μεταφορικά από τα ίδια τα λόγια της C. Tomlinson (2004, σελ. 59):

«...Ο σκηνοθέτης ενός θεατρικού έργου για εβδομάδες ενορχηστρώνει κάθε κίνηση που γίνεται σε ποικίλους ρόλους, από τους ηθοποιούς μέχρι το βοηθητικό προσωπικό... Όταν όμως η παράσταση αρχίσει ο σκηνοθέτης μένει ουσιαστικά στο περιθώριο. Εάν κατά την παράσταση η παρουσία του είναι ακόμη απαραίτητη, τότε ο σκηνοθέτης αυτός έχει αποτύχει...».

3. Αποτελέσματα

3.1 Διαφορές Αρχικών Κειμένων

Η μέτρηση του επιπέδου δεξιοτήτων ως προς την Παραγωγή Γραπτού Λόγου επιχειρημάτων *πριν την παρέμβαση* έδειξε ότι **δεν** υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο πειραματικές συνθήκες. Συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα (ΠΟ) εμφάνισε $M = 2.79$, $SD = .75$ και η ομάδα σύγκρισης (ΟΣ) είχε παρόμοια επίδοση στα γραπτά της κείμενα με $M = 2.50$, $SD = .74$, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα 2:

Πίνακας 2

Έλεγχος διαφορών πειραματικών συνθηκών “πριν” και “μετά” (κλίμακα 0-4)

Συνθήκες						
	Πειραματική Ομάδα (ΠΟ)		Ομάδα Σύγκρισης (ΟΣ)			
	(N = 17)		(N = 12)		t (27)	p
Πριν	(M = 2.79)	(SD = .75)	(M = 2.50)	(SD = .74)	1.046	0.305
Μετά	(M = 3.51)	(SD = .65)	(M = 2.46)	(SD = .61)	4.432	0.0001*

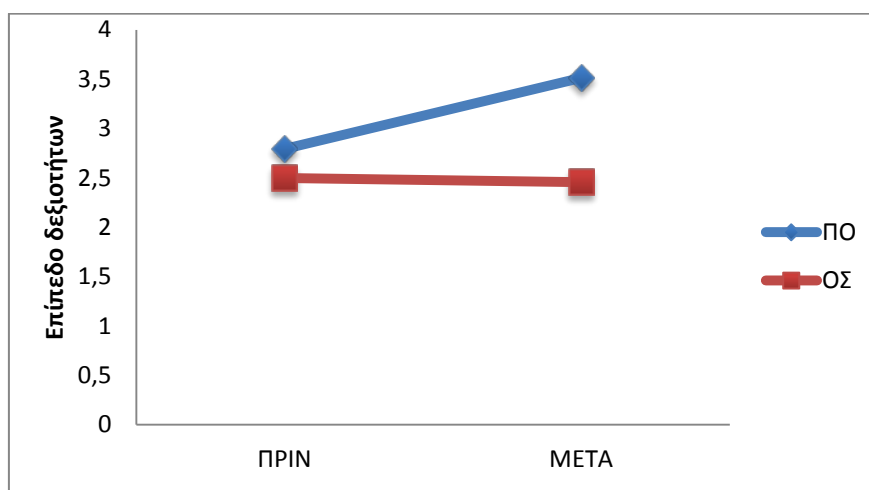
*. Significant at the 0.001 level (2-tailed)

Στη στατιστική επεξεργασία (για τις μετρήσεις αξιοποιήθηκε το λογισμικό του προγράμματος S.P.S.S, v.16) χρησιμοποιήθηκε το διάγραμμα σφαλμάτων (βλ. Παράρτημα Α, Διάγραμμα 8, σ. 102) καθώς και το κριτήριο *t*-test για ανεξάρτητα δείγματα. Ο έλεγχος του κριτηρίου *Levene* για την ισότητα των διακυμάνσεων έδειξε ότι οι διακυμάνσεις ήταν ίσες ($F_{\text{PPIN}} = .027$, $p > .01$). Το στατιστικό αποτέλεσμα $t(27) = 1.05$, $p = .305$ (sig. > .001) έδειξε ότι αφού η διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των ομάδων δεν είναι στατιστικώς σημαντική, τα δείγματα των ομάδων προέρχονται από τον ίδιο πληθυσμό, έχουν παρόμοιους μέσους όρους και άρα πρόκειται για δυο ισοδύναμες μαθησιακά ομάδες ως προς τις μετρήσιμες μεταβλητές, γεγονός που αποτελεί προϋπόθεση εξέτασης περαιτέρω διαφορών ανάμεσα στις δυο συνθήκες.

3.2 Διαφορές Τελικών Κειμένων

Η υπόθεση Y_1 υποστήριζε ότι οι διαφορές που πιθανόν θα βρεθούν ανάμεσα στις δυο συνθήκες (πειραματική ομάδα, ΠΟ και ομάδα σύγκρισης, ΟΣ) μετά τη διδακτική παρέμβαση της ΔΔ ως προς τη μέτρηση του επιπέδου δεξιοτήτων Παραγωγής γραπτού Λόγου επιχειρημάτων θα οφείλονται στην διαφοροποιημένη διδασκαλία. Για να ελεγχθεί η υπόθεση πραγματοποιήθηκε t -test για ανεξάρτητα δείγματα και βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δυο ομάδων [$t(27) = 4.43, p < .001, (sig. = .000)$]. Ο έλεγχος του κριτηρίου *Levene* για την ισότητα των διακυμάνσεων έδειξε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες ($F_{META} = .001, p > .01$). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που διδάχθηκαν τον επιχειρηματολογικό λόγο μέσω της διδακτικής παρέμβασης της ΔΔ εμφάνισαν $M = 3.51, SD = .65$ στη βαθμολόγηση των κειμένων τους, ενώ οι μαθητές της ομάδας σύγκρισης (ΟΣ) που ακολούθησαν το σύνηθες αδιαφοροποίητο πρόγραμμα διδασκαλίας εμφάνισαν $M = 2.46, SD = .61$ (βλ., Πίνακας 2, σ. 60).

Η σχέση των συνθηκών, στις οποίες βρίσκονται οι μαθητές με την τελική βαθμολόγηση των κειμένων τους φαίνεται στο παρακάτω Διάγραμμα 1, σ. 61 (πραγματοποιήθηκε μέσω διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης ανεξάρτητων δειγμάτων 2×2^{21}).



Διάγραμμα 1. Διάγραμμα διαφορών των δυο συνθηκών (ΠΟ και ΟΣ) ως προς το επίπεδο δεξιοτήτων γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου “πριν” και “μετά” (κλίμακα 0-4).

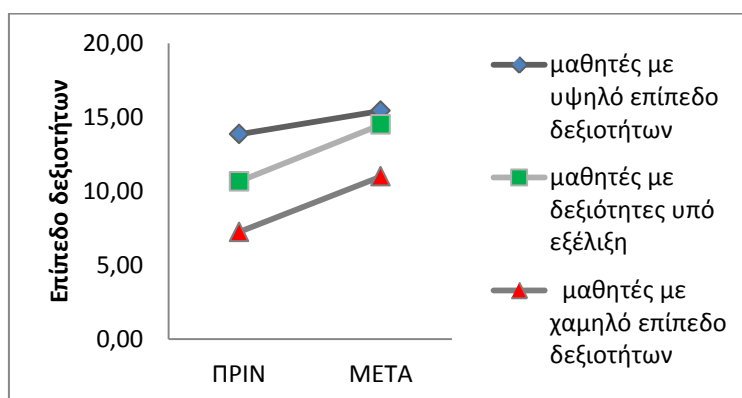
²¹ βλ. Ρούσσος & Τσαούσης, (2002).

Σε αυτό διαπιστώνεται γραφικά η διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους της βαθμολόγησης των κειμένων της ΠΟ και της ΟΣ με την κλίση της ευθείας της ΠΟ να είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη της ΟΣ, υποδεικνύοντας ότι η πρόοδος της ΠΟ στη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων ήταν μεγαλύτερη από την αντίστοιχη της ΟΣ.

Άρα, συμπεραίνουμε ότι η μέτρηση του επιπέδου δεξιοτήτων ως προς την Παραγωγή Γραπτού Λόγου επιχειρημάτων μετά την παρέμβαση είναι σε υψηλότερο επίπεδο στην πειραματική ομάδα και επομένως φαίνεται ότι η συμβολή των στρατηγικών της ΔΔ στο μάθημα της Γλώσσας επηρεάζει και μάλιστα βελτιώνει (επιβεβαίωση της Υπόθεσης Y_1) τις δεξιότητες στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου επιχειρημάτων.

3.2 Διαφορές ως προς τη Μαθησιακή Ετοιμότητα

Προκειμένου να εξεταστεί η πιθανότητα επίδρασης της μαθησιακής ετοιμότητας ως προς το επίπεδο δεξιοτήτων επιχειρηματολογικού λόγου (Υπόθεση Y_2) πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση διακύμανσης 3×2 (επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας X επίπεδο δεξιοτήτων πριν και μετά) ως προς τις διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων των μαθητών της ΠΟ. Υπενθυμίζεται ότι πριν τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές είχαν χωριστεί σε τρεις ομάδες μαθησιακής ετοιμότητας: (α) στους μαθητές με υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων (β) στους μαθητές με δεξιότητες υπό εξέλιξη και (γ) στους μαθητές με χαμηλό επίπεδο δεξιοτήτων.



Διάγραμμα 2: Διαφορές επιπέδου δεξιοτήτων ΠΓΛΕ ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα (κλίμακα 0-16) της πειραματικής συνθήκης.

Σχόλιο: μαθητές με χαμηλό επίπεδο δεξιοτήτων (0-8), μαθητές με δεξιότητες υπό εξέλιξη (9-12), μαθητές με υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων (13-16).

Διαπιστώθηκε ότι και οι τρεις ομάδες μαθησιακής ετοιμότητας βελτίωσαν το επίπεδο δεξιοτήτων τους και μάλιστα ότι οι διαφορές είναι μεγαλύτερες στις ομάδες των «χαμηλών» δεξιοτήτων όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 10 (βλ. Παράρτημα Α, σ. 101) αλλά και από το παραπάνω διάγραμμα 2, σ. 62.

Επομένως, φαίνεται ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία επιδρά με τον ίδιο τρόπο σε ομάδες που διαφοροποιήθηκαν βάση της μαθησιακής τους ετοιμότητας και επομένως θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η ΔΔ δεν επηρεάζεται από τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών αφού φαίνεται να βελτιώθηκαν και οι τρεις ομάδες.

3.3 Διαφορές Κριτηρίων Βαθμολόγησης Επιπέδου Δεξιοτήτων ΠΓΛΕ

Για τον έλεγχο της Υπόθεσης Y_3 πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση διακύμανσης 4X2 (κριτήρια βαθμολόγησης X επίπεδο δεξιοτήτων πριν και μετά) και για τις δυο πειραματικές συνθήκες ως προς τη μέτρηση των επιμέρους κριτηρίων (1.δομή, 2.συνοχή, 3.πειθώ, 4.ιδέες) και στις αρχικές και στις τελικές μετρήσεις των κειμένων. Ο έλεγχος του κριτηρίου Mauchly, ως προς την προϋπόθεση της σφαιρικότητας έδειξε [$\chi^2(1) = 5.823$, $p = .324$ και $\chi^2(2) = 6.662$, $p = .251$] αν και το μικρό μέγεθος του δείγματος αποτελεί σημαντικό περιορισμό.

Πίνακας 3

Επίπεδο δεξιοτήτων μετρήσιμων κριτηρίων (κλίμακα 0-4) ανά συνθήκη

		Κριτήρια Βαθμολόγησης Κειμένων Μαθητών/τριών							
		Δομή		Συνοχή		Πειθώ		Ιδέες	
		ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
ΠΟ	Επαρκές		3.53(.80)						3.65(.61)
	Βασικό	2.59 (.87)		2.82(.64)	3.41(.71)	3.00(.94)	3.47(.80)	2.76(.97)	
	Εισαγωγικό								
	Στοιχειώδεις								
ΟΣ	Επαρκές								
	Βασικό	2.50(1.00)				2.50(.91)	2.67(.78)	2.75(.75)	2.67(.78)
	Εισαγωγικό		2.33(.78)	2.25(.62)	2.17(.58)				
	στοιχειώδεις								

Σχόλιο: Στοιχειώδεις: 0-1.0, Εισαγωγικό επίπεδο: 1.1-2.0, Βασικό επίπεδο: 2.1-3.0, Επίπεδο Επάρκειας: 3.1-4.0

Από τη σύγκριση των μέσων όρων όπως παρατηρούμε και στον παραπάνω πίνακα 3, σελ. 63 παρατηρήθηκε προβάδισμα της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) σε σχέση με την ΟΣ ως προς τη βελτίωση κυρίως δυο εκ των τεσσάρων κριτηρίων: της δομής ($M = 3.53, SD = .80$ VS. $M = 2.33, SD = .78$) και της παραγωγής ιδεών στην συγγραφή κειμένου επιχειρημάτων ($M = 3.65, SD = .61$ VS. $M = 2.67, SD = .78$). Βλέπουμε δηλαδή ότι ενώ το επίπεδο των πρότερων ιδεών ως προς τη δομή και την παραγωγή ιδεών είναι στο επίπεδο του “βασικού” επιπέδου και για τις δυο ομάδες, τελικά η ΠΟ το βελτιώνει σε “επαρκές” ενώ η ΟΣ παραμένει στο “βασικό” επίπεδο δεξιοτήτων.

Επιπλέον και από τη μελέτη των διαγραμμάτων (βλ. Παράρτημα Α, διαγράμματα 9, σ. 102) φαίνεται επίσης ότι στα κριτήρια της δομής του κειμένου και της παραγωγής ιδεών, ενώ οι δυο ομάδες έδειξαν στις αρχικές μετρήσεις ότι έχουν παρόμοια βαθμολόγηση, τελικά μόνο η πειραματική ομάδα φαίνεται ότι παρουσίασε πρόοδο. Επίσης, η πειραματική ομάδα επέδειξε χαμηλότερο βαθμό επίγνωσης ως προς τα άλλα δυο κριτήρια, αυτά της συνοχής και της πειθούς των κειμένων. Η ίδια δυσκολία φαίνεται να απασχόλησε και τους συνομήλικούς τους της ΟΣ. Επιπρόσθετα, στα τελικά κείμενα μια μόνο διαφορά ήταν στατιστικώς σημαντική, εκείνη μεταξύ του κριτηρίου της παραγωγής των ιδεών και του κριτηρίου της δομής (μέση διαφορά: $.36, p = .04 < .05$) που σημαίνει ότι ως προς το κριτήριο της παραγωγής των ιδεών όλοι οι μαθητές επωφελήθηκαν.

4. Συζήτηση

4.1 Σύνοψη Ευρημάτων - Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν να επιβεβαιώνουν τις υποθέσεις που διατυπώθηκαν κατά τη φάση του σχεδιασμού της καθώς και να συμφωνούν με ευρήματα προγενέστερων ερευνών. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διερεύνηση των συνθηκών σε αντιστοιχία και με τις υποθέσεις που καθοδήγησαν την έρευνα συνοψίζονται στη διατύπωση των εξής τριών συμπερασμάτων:

(α) Η διδακτική αξιοποίηση των στρατηγικών της διαφοροποίησης στη διδασκαλία της Γλώσσας στην Ε' Τάξη Δημοτικού βρέθηκε ότι επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη-βελτίωση δεξιοτήτων επιχειρηματολογικής συγγραφής των παιδιών. Το συμπέρασμα αυτό θα μπορούσε να συνεισφέρει στην ερευνητική γνώση αφενός υποστηρίζοντας την ερευνητική τάση περί τεκμηρίωσης της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου (πρβ. Αντωνίου, 2013) και αφετέρου παραλληλίζοντάς το με τις θετικές επιδράσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας γενικότερα στο γλωσσικό μάθημα στις τάξεις της Γενικής Αγωγής (πρβ. Βαλιαντή κ.ά., 2010).

(β) Η διαφοροποιημένη διδασκαλία επηρέασε θετικά και τις τρεις ομάδες μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών στο να αναπτύξουν δεξιότητες επιχειρηματολογικής γραφής. Με άλλα λόγια, η ΔΔ ευνόησε όχι μόνο τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (πρβ. McAdamis, 2001) αλλά και τους μαθησιακά προχωρημένους μαθητές (πρβ. Tomlinson, 1995b). Έτσι φαίνεται να επιβεβαιώνεται και η άποψη ότι είναι «μύθος» αφενός ότι οι «χαρισματικοί» μαθητές δεν έχουν την ανάγκη της διαφοροποίησης (Roberts & Inman, 2012) και αφετέρου ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα αφορά τον «μέσο» μαθητή (Παντελιάδου, 2008).

(γ) Ένα πρωτότυπο εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι όλα τα παιδιά που διδάχθηκαν μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας φαίνεται να βελτίωσαν τις ιδέες τους (επιλογή, καταλληλότητα και ανάπτυξη ιδεών) στην προσπάθειά τους για πειστικά επιχειρήματα.

Συνοψίζοντας επιπλέον αξίζει να καταδειχθεί ότι τα παραπάνω συμπεράσματα αναδεικνύουν την ιδιαιτερότητα της ένταξης των στρατηγικών της ΔΔ στη διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου αναφορικά με την επίδρασή τους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επιχειρηματολογικής γραφής των παιδιών της σχολικής

ηλικίας. Επομένως, ενθαρρύνεται η επιβεβαίωση της συνεισφοράς της διδακτικής προσέγγισης της ΔΔ ως αποτελεσματικής αλλά και εφικτής προσέγγισης ως προς την ιδιαιτερότητα της κατανόησης του επιχειρηματολογικού λόγου (πρβ. Εγγλέζου 2012, Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002. Paroulia-Tzelepi, 2001).

4.2 Ερμηνεία/Πρακτική Σημασία Ευρημάτων

Τα ευρήματα ενθαρρύνουν τη μετέπειτα έρευνα αναδεικνύοντας τη σημασία της διδασκαλίας και άσκησης των δεξιοτήτων Παραγωγής Γραπτού Λόγου Επιχειρημάτων με τη συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου. Αν και η ιδιαιτερότητα του μεθοδολογικού σχεδιασμού της παρούσας έρευνας -ως οιονεί πείραμα- στερείται εξωτερικής εγκυρότητας (βλ. Creswell, 2011, quasi-experiments σ. 348) φαίνεται, στη δεδομένη περίπτωση τουλάχιστον, ότι η αδιαφοροποίητη διδασκαλία δεν κινητοποιεί τα παιδιά προς την κατεύθυνση να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που συναντούν. Οπωσδήποτε, παράγοντες όπως οι διαφορετικές ευκαιρίες μάθησης ή οι διαφορές νοητικής ικανότητας και προσωπικότητας των παιδιών δεν πρέπει να παραβλέπονται αλλά μια τέτοιου είδους συζήτηση δεν είναι το αντικείμενο του παρόντος πονήματος, καθώς η έμφαση δόθηκε εδώ στην αξιολόγηση της παρούσας γνωστικής παρέμβασης.

Με δεδομένο ότι η γλώσσα είναι ένα σύνθετο συμβολικό σύστημα που εκφράζει νοήματα, αξίζει να τονιστεί ότι η κατάλληλη χρήση της -για διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας- απαιτεί κόπο και προσπάθεια. Ήδη από τη δεκαετία του 1980 άρχισε η εντατική μελέτη ειδικά των στρατηγικών διευκόλυνσης του γραπτού λόγου και η προσπάθεια εντοπισμού εκείνων των γνωστικών μηχανισμών που εμπλέκονται στο λόγο άρα και στη σκέψη (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 2011). Μάλιστα, όπως τόνιζαν οι Scardamalia και Bereiter (1985) η Παραγωγή Γραπτού Λόγου είναι ανάλογη των προβλημάτων που έχουν έναν σχετικά ασαφή αλλά παράλληλα «αναδυόμενο» τελικό στόχο, ο οποίος όμως έχει πολλές διεξόδους [paths] που οδηγούν προς αυτόν, αρκεί να ενεργοποιηθεί το ίδιο το άτομο προκειμένου να τις διακρίνει. Σε αυτήν την κατεύθυνση συμβάλλουν οι κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις. Μάλιστα, όπως τόνισαν οι Nickerson, Perkins και Smith (1985) δεν πρέπει να παραβλέπονται παράγοντες επιτυχίας στα προγράμματα γνωστικών παρεμβάσεων όπως: ο δάσκαλος, η στάση του απέναντι στο πρόγραμμα, οι στόχοι και

οι διαδικασίες εφαρμογής και αξιολόγησης, ο διατιθέμενος χρόνος, τα κίνητρα και οι στάσεις των μαθητών.

Είναι φανερό -και από τη διαπραγμάτευση του θεωρητικού πλαισίου- ότι τέτοιου είδους διαπιστώσεις ενσωματώνονται εντός των αρχών της «*παιδαγωγικής φροντίδας*» της ΔΔ. Επιπλέον, η δυνατότητα που προσέδωσε το παρόν ερευνητικό σχέδιο για τα παιδιά του Δημοτικού ως προς την πιθανότητα βελτίωσης των δεξιοτήτων συγγραφής οδηγεί στο αισιόδοξο μήνυμα της ενσωμάτωσης στρατηγικών της ΔΔ ως πιθανών «*μοχλών*» βελτίωσης γενικότερα της μάθησης και της σκέψης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ενσωματώνει την αναζήτηση τέτοιου τύπου στρατηγικών και μεθόδων που οφείλουν να απαντούν στα προβλήματα και στις ανάγκες όλων των μαθητών. Άρα, θα μπορούσε η ΔΔ να δώσει λύσεις-«*εργαλεία*» ώστε οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρυνθούν και να πιστέψουν ότι ακόμα και απαιτητικές έννοιες της διδακτικής ρουτίνας -όπως η κατάκτηση του επιχειρηματολογικού λόγου- μπορούν να γίνουν ουσιαστικά «*εφαλτήρια*» καλλιέργειας της σκέψης των μαθητών τους.

Ένα άλλο σημείο που αξίζει να σχολιασθεί είναι οι δυσκολίες που τα παιδιά αντιμετώπισαν ως προς τα τρία επιμέρους κριτήρια του επιχειρηματολογικού λόγου (τη δομή, τη συνοχή και εν μέρει την πειθώ). Η διαπίστωση αυτή φαίνεται να συμφωνεί με διαπιστώσεις ερευνητών όπως οι Flower και Hayes (1981) καθώς και ο Zammuner (1989, όπ. αναφ. στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011, σ. 303) σύμφωνα με τους οποίους: (α) τα παιδιά, ως άπειρα στη συγγραφή γράφουν συχνά χωρίς δομή και στόχο (β) λείπει συχνά η συνέχεια του λόγου τους τόσο τοπικά (μεταξύ των προτάσεων) όσο και συνολικά (στο σύνολο του κειμένου) και (γ) δεν λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες του αναγνώστη. Η Ruth Knudson (1992) ήδη από τη δεκαετία του '90 επεσήμανε την έλλειψη στοιχείων σχετικά με το πώς μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά η δύσκολη επιχειρηματολογία. Έτσι, η επικέντρωση στα παρόντα ευρήματα προσδίδει άξονες προβληματισμού με στόχο τη διερεύνηση και συζήτηση σχετικά με τη δυνατότητα καλλιέργειας της επιχειρηματολογίας στο Δημοτικό Σχολείο και την εστίαση σε ιδιαιτερότητες επιμέρους κριτηρίων της πολυπλοκότητάς της.

Ως προς το τέταρτο μετρήσιμο κριτήριο, αυτό της παραγωγής των ιδεών, φαίνεται ότι με τη συνεισφορά της παιδαγωγικής της ΔΔ όχι μόνο ελήφθησαν υπόψη οι πρότερες ιδέες των μαθητών αλλά μάλιστα ενισχύθηκαν και βελτιώθηκαν. Η διαπίστωση αυτή επίσης παραπέμπει στην ιδιαιτερότητα της επιχειρηματολογικής

γραφής, η οποία από τη φύση της απαιτεί συνδυαστική προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων και επομένως εμπλουτισμό του περιεχομένου με ιδέες (Εγγλέζου, 2014). Όσον αφορά στην προστιθέμενη αξία της επιχειρηματολογικής γραφής δεν πρέπει να παραβλεφθεί η σημασία γενικά του γραπτού λόγου ως μέσου για τη μορφοποίηση της σκέψης και για τη δημιουργία και παραγωγή νέας γνώσης. Αυτό το συνειδητοποιούν οι μαθητές όταν αρχίζουν να διαμορφώνουν διαγράμματα, να καταγράφουν απόψεις υπέρ και κατά, να αναδιοργανώνουν τα κείμενά τους. Αυτά δεν μπορούν να τα κάνουν εάν δε χειρίζονται το γραπτό κείμενο ως υποκατάστατο της σκέψης τους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Επομένως, η παραγωγή και ανάπτυξη των ιδεών από τα ίδια τα παιδιά φαίνεται ότι καθοδηγείται από το απαιτητικό κειμενικό είδος με το οποίο διαπραγματεύονται. Άρα, τα παιδιά των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού εάν καθοδηγηθούν κατάλληλα είναι σε θέση να παραθέτουν ιδέες μεταφρασμένες σε επιχειρήματα υπέρ της άποψής τους, δεδομένα που εναρμονίζονται και με τα ευρήματα της έρευνας των Ματσαγγούρα και Χέλμη (2002).

Επομένως, εφόσον η υποστήριξη της επιχειρηματολογικής γραφής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν «σκαλωσιές» μάθησης (Nussbaum, 2002) και τα «εργαλεία» της προσέγγισης της ΔΔ φαίνεται να βελτιώνουν την παραγωγή επεξεργασμένων επιχειρηματολογικών κειμένων, τότε γίνεται αντιληπτή η σημασία της διαφοροποίησης η οποία θα μπορούσε να στήσει τις αναγκαίες «γέφυρες» ανάμεσα στο μαθητευόμενο και τη μάθηση (Tomlinson, 2015) δηλαδή ανάμεσα στην επιδιωκόμενη και την ήδη υπάρχουσα γνώση των μαθητών.

4.3 Περιορισμοί και Προτάσεις Μελλοντικής Έρευνας

Οποσδήποτε μια «οιονεί»-πειραματική προσέγγιση εισάγει συχνά σημαντικές απειλές εγκυρότητας και οι οποίες οφείλουν να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό. Βέβαια, στα εκπαιδευτικά πειράματα είναι αδύνατον να έχουμε ένα αυστηρά ελεγχόμενο περιβάλλον και να παρακολουθούμε όλα τα γεγονότα (Creswell, 2011). Στην παρούσα διερεύνηση ο επιπλέον περιορισμός της μικρής χρονικής διάρκειας της διδακτικής παρέμβασης της ΔΔ στα στενά πλαίσια μόνο μίας ενότητας του διδακτικού αντικειμένου της Γλώσσας, ενώ δεν επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων, προφυλάσσει όμως από απειλές που αφορούν στους συμμετέχοντες. Για

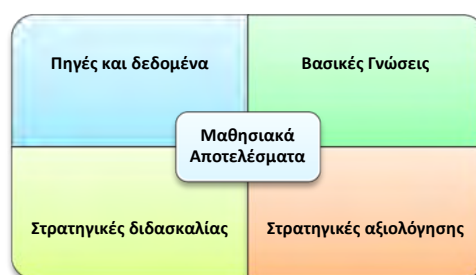
παράδειγμα αποφεύγονται απειλές όπως αυτές του ιστορικού και της ωρίμανσης, αφού και οι δυο ομάδες είναι παιδιά της ίδιας τάξης/ηλικίας και ακολουθούν την ίδια μαθησιακή ρουτίνα στους ίδιους χρόνους. Επιπλέον, προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν και απειλές που σχετίζονται με την άνιση μεταχείριση των ομάδων (ΠΟ και ΟΣ) οι τάξεις επιλέχθηκαν από δυο διαφορετικά σχολεία.

Ως προς τη συζήτηση που αφορά στις προτάσεις μελλοντικής έρευνας που απορρέουν από τους παρόντες προβληματισμούς, ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι η ομάδα των μαθητών που διδάχθηκε την επιχειρηματολογική γραφή με τον αδιαφοροποίητο τρόπο έκανε χρήση του σχολικού εγχειριδίου, ενώ η ΠΟ δεν χρησιμοποίησε το σχολικό βιβλίο αλλά μια ποικιλία πολυμεσικών εφαρμογών (κίνηση, ήχο, εικόνα,...). Οι επισημάνσεις αυτές συμφωνούν με μελέτες που τονίζουν ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις που αξιοποιούν ικανότητες μάθησης των παιδιών έχουν βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα σε σύγκριση με τη διδασκαλία την καθοδηγούμενη από το σχολικό εγχειρίδιο (Tieso, 2005). Βέβαια, η έρευνα σχετικά με τα ψηφιακά μέσα και την Παραγωγή Γραπτού Λόγου δεν έχει φτάσει τα όριά της και, ως εκ τούτου υπάρχουν ακόμη πολλές ερευνητικά ανεξερεύνητες περιοχές (De Smedt & Van Keer, 2014). Επομένως, θα μπορούσαν να διερευνηθούν αποτελεσματικοί τρόποι προσέγγισης της γνώσης μέσω του διαφοροποιημένου διδακτικού υλικού με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών σε σύγκριση με τα παραδοσιακά εποπτικά μέσα διδασκαλίας.

Υπενθυμίζεται ότι οι απειλές εξωτερικής εγκυρότητας επηρεάζουν το όλο σκεπτικό της παρούσας διερεύνησης μην επιτρέποντας σκέψεις περί γενίκευσης, δεδομένου και του μικρού δείγματος, το οποίο αποτελείται από μαθητές μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής με συγκεκριμένα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά. Είναι προφανές ότι απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση του θέματος με την επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος μαθητών. Επιπλέον, αξίζει να μελετηθεί διεξοδικότερα και συγκριτικά η επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και στην ΠΓΛ των υπόλοιπων κειμενικών ειδών με προεκτάσεις ως προς το σχεδιασμό ενδεικτικών προτάσεων διδασκαλίας γλωσσικού γραμματισμού στα πλαίσια της σύγχρονης κειμενοκεντρικής επικοινωνιακής προσέγγισης.

Ως εκ τούτου, προεκτάσεις ως προς τη διερεύνηση των λόγων για τους οποίους η παραγωγή των ιδεών στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου από τα παιδιά φαίνεται να ευνοείται από τη ΔΔ, θα μπορούσαν να αιτιολογήσουν πιθανά

συμπεράσματα κυρίως ερευνών Δράσης από εκπαιδευτικούς-σχεδιαστές περιβαλλόντων μάθησης. Ο σχεδιασμός στα πλαίσια της ΔΔ ομαδοποιείται και ευθυγραμμίζεται πάνω σε βασικές γνώσεις, σε στρατηγικές αξιολόγησης, σε πόρους και στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης με κατεύθυνση την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων (Perrenoud, 1996, 2005 όπ. αναφ. στο Μακρή, 2014). Επομένως η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει σε αυτούς τους επιμέρους άξονες της διαφοροποίησης (βλ. παρακάτω Διάγραμμα 3, σ. 70) συσχετίζοντας τον καθένα τους με την πιθανή συνεισφορά του ως προς την παραγωγή ιδεών από τους μαθητές.



Διάγραμμα 3. Παράγοντες που επηρεάζουν τον σχεδιασμό της διαφοροποίησης (προσαρμογή από Μακρή, 2014, σ. 5)

Ο λόγος της Carol Ann Tomlinson συνεισφέροντας τα πλείστα στο να εμπνέει και να παροτρύνει σχεδιασμούς διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ολοκληρώνει και την παρούσα συζήτηση. Υποστηρίζει λοιπόν η Tomlinson (et al., 2003, σ. 131):

«Η διαφοροποίηση πρέπει να σχεδιάζεται και να εφαρμόζεται με στόχο τον προβληματισμό αλλά και την επέκταση βέλτιστων πρακτικών και όχι ως υποκατάστατο της διδασκαλίας».

Η παρούσα εργασία θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως *πilotική* προς την κατεύθυνση αυτή, προτείνοντας και παροτρύνοντας οι μελλοντικές μελέτες να συνδυάσουν και να διερευνήσουν -ποσοτικά αλλά και ποιοτικά- τις πιθανές συσχετίσεις, επιπτώσεις και κυρίως την επιπρόσθετη αξία της ΔΔ στην επιτυχή Παραγωγή Γραπτού Λόγου από τα παιδιά. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και μάθησης εμπεριέχει γοητευτικό παιδαγωγικό λόγο. Μένει να δοκιμαστούν ερευνητικά διαφοροποιημένες παρεμβάσεις, ώστε να είναι ευέλικτα εναρμονισμένες και με τις απαιτούμενες δεξιότητες του εικοστού πρώτου αιώνα (De Smedt & Van Keer 2014) και κυρίως να συμβάλλουν στην πραγματοποίηση του «δικαίου» το οποίο είναι: *ένα σχολείο για όλους τους μαθητές*. Αυτό το σχολείο πρεσβεύει καθολικά η παιδαγωγική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αξίζει να υποστηριχθεί έστω και ως αποτέλεσμα μακροπρόθεσμης διαδικασίας αλλαγής στην εκπαιδευτική πολιτική και πράξη (Tomlinson, 1999).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αντωνίου, Φ. (2013). Γραπτή έκφραση και μαθησιακές δυσκολίες: διαστάσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, (επιμ.). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία, Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*, (σσ. 246-282). Αθήνα: Πεδίο.
- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (επιμ.). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία, Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. (σσ. 27-59). Αθήνα: Πεδίο.
- Αρχάκης, Α. (2011). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51 (3), 49-53.
- Andrews, R. Torgerson, C., Low, G., McGuinn, N. Robinson, A. (2006). Teaching Argumentative Non-Fiction Writing to 7–14 Year Olds: A Systematic Review of the Evidence of Successful Practice Technical Report in, Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, *Institute of Education*, University of London.
- Andrews, R. ,Torgerson, C. , Low, G., & McGuinn, N. (2009). Teaching Argument Writing to 7- to 14-Year-Olds: An International Review of the Evidence of Successful Practice. *Cambridge Journal of Education*, 39(3), 291–310.
- Βαλιαντή, Σ., & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. *Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου «Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία»*, Λευκωσία, 6-7 Ιουνίου 2008. Ανακτήθηκε στις 8/7/15 από: <http://www.diaforopoiisi.net/web/arhra.html>
- Βαλιαντή, Σ., Κουτσελίνη, Ι. Μ., & Κυριακίδης, Λ. (2010). Αποτελέσματα έρευνας για την Εφαρμογή και Αξιολόγηση της Αποτελεσματικότητας της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητα. *Πρακτικά 11ο*

Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, (σσ. 255-272). Λευκωσία: Κύπρος.

Βαστάκη Μ. (2010): Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Επιστημονικό Βήμα*, τ.12 (σσ. 121-135).

Bannister, S. (2002). Developing Objectives and relating them to Assessment. *Faculty Center for Teaching and e-Learning. University of North Carolina at Charlotte*. Ανακτήθηκε στις 8/7/15 από: <http://teaching.uncc.edu/sites/teaching.uncc.edu/files/media/files/file/GoalsAndObjectives/DevelopingLearningOutcomes.pdf>

Βιγκότσκι, Λ. (1997). *Νους στην κοινωνία: η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Bearne, E. (Ed.). (2006). *Differentiation and diversity in the primary school*. Routledge.

Bereiter, C. , & Scardamalia, M. (1985). Cognitive coping strategies and the problem of “inert knowledge”. *Thinking and learning skills*, 2, 65-80.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1986). Levels of inquiry into the nature of expertise in writing. In E. Z. Rothkopf (Ed.), *Review of research in education 13*, pp. 259-282). Washington, DC: American Educational Research Association.

Brassart, D.G. (1992). Negation, concession and refutation in counter-argumentative composition by pupils from 8 to 12 years old and adults. *Argumentation*, 6(1), 77–98.

Breuer, J. (2012). Παραγωγή Γραπτού Λόγου: Ο Μετασχηματισμός της Γνώσης. Στο Παπαδημητρίου, Φ. (επιμ.), μετφρ. Κουρμεντάλα, Γ., *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις του γλωσσικού γραμματισμού: από τη γνωστική προσέγγιση στο διευρυμένο πλαίσιο των νέων γραμματισμών*, (σσ. 77-139). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.

- Burkhalter, N. (1994). Applying Vygotsky: teaching preformal operational children a formal operational task. Unpublished research report. University of Wyoming, WY. *ERIC document*. ED379208.
- Burkhalter, N. (1995). A Vygotsky-based curriculum for teaching persuasive writing in the elementary grades. *Language Arts* 72: 192-199.
- Byrnes, J. (1996). Cognitive development and learning in instructional contexts. Boston: Allyn & Bacon.
- Carolan, J. & Guinn, A. (2007). Differentiation: Lessons from master teachers. *Educational Leadership* 64(5), 44-47.
- Callahan, C., Tomlinson, C., Moon, T., Brighton, C., & Hertberg, H. (2003). *Feasibility of high end learning in the middle grades*. Charlottesville: University of Virginia, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Carey, L., & Flower, L. (1989). *Foundations for Creativity in the Writing Process: Rhetorical Representations of Ill-defined Problems*. Center for the Study of Writing.
- Chapman, C. King, R. (2009). *Differentiated Instructional Strategies for Writing in the Content Areas*, (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin P
- Clowes, G. (2011). *The Essential 5: A Starting Point for Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing. Kagan Online Magazine. Ανακτήθηκε στις 28/7/15 από www.KaganOnline.com
- Coil, C. (2007). *Successful teaching in the differentiated classroom*. Saline, MI: McNaughton & Gunn, Inc.
- Coirier, P. (1996). “*Composing argumentative text*”, in G. Rijlaarsdam et al. (eds), *Theories, Models and Methodology in Writing Research*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Council of Europe, (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Crowhurst, M. (1988). Research review: Patterns of development in writing persuasive/argumentative discourse. *ERIC Document*, 299596.
- Δαφέρμος, Μ. (2002). Η πολιτισμική –Ιστορική θεωρία του Vygotsky. Φιλοσοφικές – ψυχολογικές –παιδαγωγικές διαστάσεις. Αθήνα. Ατραπός
- Δ.Ε.Π.Π.Σ., (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, τομ. Α΄, ΦΕΚ τ. Φ΄, αρ.φύλλου 303/13-03-03, Αθήνα.
- De La Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687.
- De Smedt, F., & Van Keer, H. (2014). A Research Synthesis on Effective Writing Instruction in Primary Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 693–701. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1219>
- Dolz, J. (1996). Learning argumentative capacities. *Argumentation*, 10(2), 227-251.
- Εγγλέζου, Φ. (2012). Η μοντελοποίηση των επιχειρηματολογικών κειμένων: εργαλείο διδασκαλίας της επιχειρηματολογικής γραφής. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. Αθήνα, 5-7 Οκτωβρίου 2012.
- Εγγλέζου, Φ. (2014). *Η Διδασκαλία της Επιχειρηματολογίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση . Από τον Προφορικό στο Γραπτό Λόγο – Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Englert, C.S., Raphael, T.M., Anderson, L.M., Anthony, H.M., Stevens, D.D. (1991). Making strategies and self-talk visible: writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal* 28, 337-372.
- Ferretti, R.P., MacArthur, CA., & Dowdy, N.S. (2000). The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their

- normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 694-702. doi:10.1037/0022-0663.92.4.694
- Fisher, D. & Frey, N. (2001). Access to the core curriculum: Critical ingredients for student success. *Remedial and Special Education*, 22, 148–157.
- Fischer, K. W., & Rose, L. T. (2001). Webs of skill: How students learn. *Educational Leadership*, 59(3), 6-123.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Forsten, C. Grant, J. Hollas, B. (in progress). A Framework for Understanding The Seven Building Blocks of Differentiated Instruction. DI Framework in progress. (pp. 487-494) Ανακτήθηκε στις 24/7/15 από http://www.sde.com/Downloads/TeacherResources/di/7_building_blocks.pdf
- Fromm, E. (1971). «Ο φόβος μπροστά στην Ελευθερία». Αθήνα: Μπουκουμάνη.
- Gayfer, M. (1991). The multi-grade classroom: Myth and reality. A Canadian study. Toronto, Canada: Canadian Education Association.
- Graham, S. (2008). Effective writing instruction for all students. *Renaissance Learning*. Ανακτήθηκε στις 24/7/15 από http://test.updc.org/assets/files/resources_by_topic/literacy/SummerWriting13/Effective-Writing-for-All-Students-Vanderbilt.pdf
- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2013). *Writing: importance, development, and instruction*. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15. doi:10.1007/s11145-012-9395-2.
- Graham, S., & Harris, K. (1997). Self-regulation and writing: Where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 102-114. doi: 10.1006/ceps.1997.0920.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879–896. <http://doi.org/10.1037/a0029185>.

- Graham, S., & Perin, D. (2007). *A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.445
- Graves, M., & Braaten, S. (1996). Scaffolded reading experiences for inclusive classes. *Educational Leadership*, 53(5), 14–16.
- Green, F. R. (1999). Brain and learning research: Implications for meeting the needs of diverse learners. *Education*, 119(4), 682-688.
- Gregory, G.H. & Chapman, C. (2001). *Differentiated instructional strategies: One size does not fit all*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Ανακτήθηκε στις 27/6/15 από <http://aim.cast.org/sites/aim.cast.org/files/DifInstruc1.14.11.pdf>
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Ανακτήθηκε στις 27/6/15 από: http://ok.gov/sde/sites/ok.gov.sde/files/DI_UDL.pdf
- Harris, K., Santangelo, T., & Graham, S. (2008). Self-regulated strategy development in writing: going beyond NLEs to a more balanced approach. *Instructional Science*, 36(5-6), 395-408. doi: 10.1007/s11251-008-9062-9.
- Harrell, M. (2008). No computer program required: even pencil-and-paper argument mapping improves critical-thinking skills. *Teaching Philosophy* 31 (4): 351–374.
- Hart, S. (1992). Differentiation - Way Forward or Retreat? *British Journal of Special Education*, 19(1), 10–12. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1992.tb00394>.
- Harward, S., Peterson, N., Korth, B., Wimmer, J., Wilcox, B., Morrison, T. G., ... & Pierce, L. (2014). Writing Instruction in Elementary Classrooms: Why Teachers Engage or do not Engage Students in Writing. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 205-224.

- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.
- Hootstein, E. (1998). *Differentiation of instructional methodologies in subject-based curricula at the secondary level*. Richmond, VA: Metropolitan Educational Research Consortium. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 427 130).
- Imago, (2010). *Μάθηση με εικόνες*. Πρόγραμμα της ΕΕ imago2010: Εναύσματα για την εργασία στην προσχολική ηλικία και στην ηλικία δημοτικού. Ανακτήθηκε στις 4/7/15 από http://www.pre.uth.gr/new/sites/default/files/imago2010_gr.pdf
- Jadallah, M., Anderson, R.C., Nguyen-Jahiel, K., Miller, B.W., Kim, I., Kuo, L., et al. (2011). Influence of a teacher's scaffolding moves during child-led small-group discussions. *American Educational Research Journal*, 48(1), 194-230. doi:10.3102/0002831210371498.
- Κακανά, Δ.Μ. (2008). *Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Α/φών Κυριακίδη.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). «Πολυγραμματισμοί». Στον *Εγκυκλοπαιδικό οδηγό για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σελ. 214-216. Ανακτήθηκε στις 4/7/15 από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html
- Καραγεώργου, Η. (2013). Διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και της διδασκαλίας της Γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, (επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία, Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*, (σσ. 246-282). Αθήνα: Πεδίο.
- Kagan, S. (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational leadership*, 47(4), 12-15. Ανακτήθηκε στις 18/6/15 από

<http://www.moe.gov.bz/~moegov5/images/teachingresources/coopstruct%20article.pdf>

Κέκια, Αι. (2001). Παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: μια εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση.

Ανακτήθηκε στις 18/6/15 από

http://utopia.duth.gr/~mdimasi/index_html_files/23_4_15_%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%84%CE%BF%CF%85_%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%8D.pdf

Kinneavy, J. L., (1973). A Theory of Discourse: The Aims of Discourse. Review by: Freeman, R. E. *College Composition and Communication*. 24, (2), 228-232.

Kingore, B. (2007). *Reaching all learners: Making differentiation work*. Austin, TX: Professional Associates Publishing.

King-Shaver, B. & Hunter, A. (2003). Differentiating instruction in the English classroom: Content, process, product, and assessment. New Hampshire: Heinemann.

Knudson, R.E. (1992a). The development of written argumentation: An analysis and comparison of argumentative writing at four grade levels. *Child Study Journal*, 22, 167-184.

Knudson, R.E. (1992b). *ERIC ED353581: An Analysis of Persuasive Discourse: Learning How To Take a Stand*. Ανακτήθηκε στις 8/3/15 http://archive.org/details/ERIC_ED353581

Knudson, R. E. (1994). An analysis of persuasive discourse: Learning how to take a stand. *Discourse Processes*, 18(2), 211-230.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.

Κουτσελίνη, Μ. & Αγαθαγγέλου, Σ. (2009). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας: η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή. Στο *Τιμές Ένεκεν Μ. Ι. Μαραθεύτη*, σ. 277-303. Έκδοση: Πανεπιστήμιο Κύπρου Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών της Αγωγής.

Kress, G. (1994). *Learning to Write*. Routledge.

Κυριακίδη, Ε. (2008). Κειμενικά είδη και γλωσσική διδασκαλία: Θεωρητικό υπόβαθρο. Στο *Παγκύπριο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, «Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία»*, 6-7 Ιουνίου 2008, Λευκωσία. Ανακτήθηκε στις 21/8/15 από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/i4.pdf

Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (2011). *Ψυχολογία της Σκέψης*. Αθήνα: Πεδίο.

Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3), 34-62.

Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(4), 161-164.

Lipman, M. (2006). *Η σκέψη στην Εκπαίδευση*, (μτφρ.) Σαλαμάς Γ., επιμ. Παππή, Β., Αθήνα: Πατάκη.

Liu, K. (2012). A Five-Year Study: A Field-Related Course and Early Childhood Teacher Candidates' Self-efficacy. *Global Awareness Society International 21st Annual Conference - New York City* Ανακτήθηκε στις 23/2/15 από <http://orgs.bloomu.edu/gasi/2012%20Proceedings%20PDFs/Liu%202012.pdf>

Logan, B. (2011). Examining differentiated instruction: Teachers respond. *Research in Higher Education Journal*, 13, 1-14.

McAdamis, S. (2001). Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*, 22(2), 1-5.

- Mc Cann, T. M. (1989). Student argumentative writing knowledge and ability at three grade levels. *Research in the Teaching of English*, 23(1), 62-76.
- McLaughlin, M., & Talbert, J. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the nation's educational goals*. Stanford, CA: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 357 023).
- McQuarrie, L. M., & McRae, P. (2010). A provincial perspective on differentiated instruction: The Alberta Initiative for School Improvement (AISI). *Journal of Applied Research on Learning*, 3(4), 1-18.
- Miller, B. (1990). A Review of the Quantitative Research on Multigrade Instruction. *Research in Rural Education*, 7(1), 1-8.
- Moon, T., Tomlinson, C., & Callahan, C. (1995). *Academic diversity in the middle school: Results of a national survey of middle school administrators and teachers* (Research Monograph 95124). Charlottesville: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Virginia.
- Μακρή, Δ. (2014). Μαθησιακές ανάγκες και σχεδιασμός διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Δημερίδα: *Η διαφοροποιημένη διδασκαλία: από τη θεωρία στη πράξη*, 24-25/1/2014. ΠΑΠΕΔΕ & Δ/νση Δ/θμιας Εκπ/σης Α' Αθήνας. Ανακτήθηκε στις 23/2/15 από <https://papede.wordpress.com/imerides/>
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου, ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2002). Ανάπτυξη Επιχειρηματολογικού Λόγου κατά τη Σχολική ηλικία: Θεωρητική Παρουσίαση, Ερευνητική Στήριξη και Διδακτική Αξιοποίηση ενός Μοντέλου. Στο Γ. Καψάλης και Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, τόμ. Α, Ιωάννινα: Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε.

- McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J., Haager, D., & Lee, O. (1994). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60, 249–261.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Midgette, E., Haria, P., & MacArthur, C. (2008). The effects of content and audience awareness goals for revision on the persuasive essays of fifth-and eighth-grade students. *Reading and Writing*, 21(1-2), 131-151.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (ΛΝΕ). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- NAPLAN, (2013). *Persuasive Writing Marking Guide*. Australian Curriculum, Assessment & Reporting Authority, ACARA: Sydney. Ανακτήθηκε στις 23/2/15 από http://www.nap.edu.au/verve/_resources/amended_2013_persuasive_writing_marking_guide_-with_co ver.pdf.
- Νέα Προγράμματα Σπουδών, (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο. Ανακτήθηκε στις 8/3/15 από <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>
- Nickerson, R.S., Perkins, D.N., & Smith, E.E. (1985). *The teaching of thinking*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nixon, J., & Topping, K. (2001). Emergent writing: the impact of structured peer interaction. *Educational Psychology*, 21(1), 41-58.
doi:10.1080/01443410020019821
- Nussbaum, E. M. (2002). Scaffolding argumentation in the social studies classroom. *The Social Studies*, 93(2), 79-83.
- Nussbaum, E.M., & Kardash, CM. (2005). The effects of goal in- structions and text on the generation of counterarguments dur- ing writing. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 157-169. doi:10.1037/0022-0663.97.2.157

- Nussbaum, E.M., & Schraw, G. (2007). Promoting argument-counterargument integration in students' writing. *The Journal of Experimental Education*, 76(1), 59-92. Doi: 10.3200/ JEXE.76.1.59-92.
- O'Neill, S. (2012). Teaching and assessment of persuasive writing: juggling the language features and grasping the met language. *International Journal of Pedagogies & Learning*, 7(1), 84+. Ανακτήθηκε στις 23/2/15 από <http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA317780961&v=2.1&u=acuni&it=r&p=AONE&sw=w&asid=eaa534c8b9fc47a4d3f675f369f04389>
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88(6), 915-933.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (επιμ.) *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σσ. 7-17). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2011α). «Από τον Γραμματισμό στους Πολυγραμματισμούς», «Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλώσσα». Ανακτήθηκε στις 11/7/2015 από <http://literacy.gr/>
- Παπαδοπούλου, Μ. (2011β). «Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλώσσα». Ανακτήθηκε στις 11/7/2015 από <http://literacy.gr/>
- Paine, L. (1990). *Orientation towards diversity: What do prospective teachers bring?* (Research/Technical Report 143). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Papoulia-Tzelepi, P. (2001). Writing argumentative texts in the Greek elementary School: An empirical research. In M. Vamvoukas & A. Chatzidaki (Eds.), *Teaching Greek as a mother tongue and as a foreign-second language*. Athens: Atrapos.

- Parent, V., Rodrigue, A., Myre-Bisaillon, J., Boudreau, C. & Tremblay-Boucha, A. (n.d.). The Self-Regulated Strategy Development (SRSD) Approach to Writing. Ανακτήθηκε στις 11/7 2015, από <http://ldatschool.ca/literacy/srsd/>
- Ποιμενίδου, (2011). Θεωρία των Κειμενικών ειδών. Ανακτήθηκε στις 11/7 2015, από <http://literacy.gr/sites/default/files/8ewria%20twn%20keimenikwn%20eidwn.pdf>
- Πολίτης, Π. (2000). Λόγος και Κείμενο-Γένη και Είδη του Λόγου. *Επιχειρηματολογία*. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Ανακτήθηκε στις 11/7/15 από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/2_1_4/index.html
- Reis, S., Westberg, K., Kulkiowich, J., Caillard, F., Hébert, T., Plucker, J., Purcell, J., Rogers, J., & Smist, J. (1993). *Why not let high ability students start school in January: The curriculum compacting study* (Research Monograph 93106). Storrs: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., & Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48(2), 462-501.
- Reznitskaya, A., Anderson, R. C., Dong, T., Li, Y., KIM, I. H., & Kim, S. Y. (2008). *Learning to think well: Application of argument schema theory to literacy instruction*.
- Riddle, E. M., (1999). *Lev Vygotsky's Social Development Theory*. Ανακτήθηκε στις 11/7/15 από http://members.iinet.net.au/~aamcarthur/4_Mar_2008_files/Vygotskys_Social_Development_Theory.pdf
- Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2012). *Teacher's Survival Guide: Differentiating Instruction in the Elementary Classroom*. Prufrock Press Inc. PO Box 8813, Waco, TX 76714.

- Rock, M.L., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R.A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52 (2), 31-47.
- Rogers, L., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 879-906. doi: 10.1037/0022-0663.100.4.879.
- Roloff, M. E. & G. R. Miller (eds.). (1984). *Persuasion: New directions in theory and research*. London: Sage.
- Roy, A., Guay, F., & Valois, P. (2015). The big-fish–little-pond effect on academic self-concept: The moderating role of differentiated instruction and individual achievement. *Learning and Individual Differences*.
- Ρούσσοις Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1982). Assimilative processes in composition planning. *Educational psychologist*, 17(3), 165-171.
- Scheuer, O., Loll, F., Pinkwart, N., & McLaren, B. M. (2010). Computer-supported argumentation: A review of the state of the art. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 5(1), 43-102.
- Schwarz, B. B., Neuman, Y., & Biezuner, S. (2000). Two wrongs may make a right... if they argue together!. *Cognition and Instruction*, 18(4), 461-494.
- Schumm, J., & Vaughn, S. (1995). Getting ready for inclusion: Is the stage set? *Learning Disabilities Research & Practice*, 10, 169–179.
- Smith, G. E., & Throne, S. (2009). *Differentiating instruction with technology in middle school classrooms*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Sandmel, K. N., Brindle, M., Harris, K. R., Lane, K. L., Graham, S., Nackel, J., ... & Little, A. (2009). Making it work: Differentiating tier two self-regulated

strategies development in writing in tandem with schoolwide positive behavioral support. *Teaching Exceptional Children*, 42(2), 22.

Stradling, B., & Saunders, L. (1993). Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35, 127–137.

Σφυρόερα Μ. (2004). «Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική», Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004.

Subban, P. (2006). Differentiated Instruction: A Research Basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.

Tieso, C. L. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal of the Education of Gifted*, 29(1), 60-89.

Tobin, R. & McInnes, A. (2008). Accommodating differences: variations in differentiated literacy instruction in grade 2/3 classrooms. *Literacy*, 42 (1), 3-9.

Tobin, R., & Tippett, C. D. (2014). Possibilities and potential barriers: Learning to plan for differentiated instruction in elementary science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(2), 423-443.

Tomlinson, C.A. (1995a). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C.A. (1995b). *Differentiating Instruction for Advanced Learners in the Mixed-Ability School Classroom*. ERIC Digest #E536, October 1995.
Ανακτήθηκε στις 11/3/15 από
http://www.kidsource.com/kidsource/content/diff_instruction.html

Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, USA: ASCD.

- Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. ERIC Digest. Ανακτήθηκε στις 11/3/15 από <http://education.ky.gov/educational/diff/Documents/tomlin00.pdf>
- Tomlinson, C. A. (2002). Different learners different lessons. *Instructor*, 112(2), 21-25.
- Tomlinson, C. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated Classroom: Strategies and Tools for Responsive Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*, μτφρ. Θεοφιλίδης, Χ. Μαρτίδου - Φορσιέ, Δ., Αθήνα: Γρηγόρης.
- Tomlinson, C. A. (2004b). Research evidence for differentiation. *School Administrator*, 61(7), 30.
- Tomlinson, C. (2015). *Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε Τάξεις Μεικτής Ικανότητας*, μτφρ. Κορρέ, Ει., Αθήνα: Γρηγόρη.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson C., Brighton C., Hertberg H., Callahan C.M., Moon T. R, Brimijoin K. Lynda A. Conover, & Reynolds T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2), 119-45.
- Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., & Lelli, K. (1997). Challenging expectations: Case studies of high potential, culturally diverse, young children. *Gifted Child Quarterly*, 41, 5-17.
- Tomlinson, C. A., & Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), 52-55.

- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrated differentiated instruction and understanding by design*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C., & Strickland, C. (2005). *Differentiation in practice: A resource /book for differentiating curriculum, Grades 9-12*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Toulmin, S.E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tozzi, M. (2013). Προωθώντας με τα παιδιά την εκμάθηση του φιλοσοφείν. Στο Θεοδωροπούλου, Ε. Κ.(επιμ.). *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. (σ.σ. 151-174). Αθήνα: Διάδραση.
- Troia, G., & Graham, S. (2002). The effectiveness of a highly explicit, teacher directed strategy instruction routine: Changing the writing performance of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 290–305.
- Τριλιανός, Θ.Α. (1997). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Τελέθριον.
- UNESCO, (2002). *Εκπαίδευση-Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Αθήνα: Gutenberg.
- VanGelder, T. (2007). Rationale: Making People Smarter Through Argument Mapping. Ανακτήθηκε στις 11/3/15 από <http://timvangelder.com/2007/05/07/rationale-making-people-smarter/>
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΠΙ. (2003). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών - Αναλυτικά Προγράμματα Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ._{ΒΔ}, ΠΙ. (2007). *Γλώσσα Δ' Δημοτικού: Πετώντας με τις λέξεις – βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΠΙ. (2007). *Γλώσσα Ε' Δημοτικού: Της Γλώσσας Ρόδι και Ροδάνι*. Βιβλίο Μαθητή, Γ' & βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΠΙ. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 3/7/15 από <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>
- Φτερνιάτη Α. (2008). Τα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου: Αρχές και μεθοδολογικά χαρακτηριστικά. Το παράδειγμα των μεγάλων τάξεων (Ε' και ΣΤ'). *Νέα Παιδεία*, 126: 51-68.
- Χατζηδήμου, Κ. & Σταμοβλάσης, Δ. (2014). *Εκπαιδευτική έρευνα και διδακτική της γλώσσας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χοντολίδου, Ε. (1999), *Εισαγωγή στην Έννοια της Πολυτροπικότητας, Γλωσσικός Υπολογιστής*, Θεσσαλονίκη, τόμος 1, τεύχος 1, 115-117.
- Weinstein, C. & Mayer, R. (1986) The teaching of learning strategies. In M .C. Wittroch. (Ed.). *Handbook of research on teaching*, 315-328.
- Wiley, J., & Bailey, J. (2006). Effects of collaboration and argumentation on learning from Web pages. In A.M. O'Donnell, C.E. Hmelo-Silver, & G. Erkens (Eds.). *Collaborative learning, reasoning, and technology* (pp. 297-322). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wollman-Bonilla, J. E. (2001). Can First-Grade Writers Demonstrate Audience Awareness? *Reading Research Quarterly*, 36 (2), 184–201.
- Wright, J. (2015). *Response To Intervention. Spread the Word about Intervention Central*. Ανακτήθηκε στις 11/7/15 από <http://www.interventioncentral.org/spread-word-about-intervention-central>
- Yarrow, F., & Topping, K. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261-282. doi: 10.1348/000709901158514.
- Yeh, S. S. (1998). Empowering education: Teaching argumentative writing to cultural minority middle-school students. *Research in the Teaching of English*, 49-83.

Ευρετήριο Πινάκων και Διαγραμμάτων

Πίνακας 1. <i>Στρατηγικές Διαφοροποίησης</i>	58
Πίνακας 2. <i>Έλεγχος Διαφορών “πριν” και “μετά”</i>	60
Πίνακας 3. <i>Επίπεδο δεξιοτήτων των μετρήσιμων κριτηρίων (κλίμακα 0-4) ανά συνθήκη</i>	63
Πίνακας 4. <i>Σύγκριση παραδοσιακής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας</i>	92
Πίνακας 5. <i>Ρουμπρίκα αξιολόγησης γραπτού λόγου επιχειρηματολογίας ως προς το κοινό-«πειθώ» με εύρος (0-4)</i>	97
Πίνακας 6. <i>Ρουμπρίκα αξιολόγησης γραπτού λόγου επιχειρηματολογίας ως προς τη Δομή του κειμένου με εύρος 0-4</i>	98
Πίνακας 7. <i>Ρουμπρίκα αξιολόγησης γραπτού λόγου επιχειρηματολογίας ως προς τη συνοχή του κειμένου με εύρος 0-4</i>	99
Πίνακας 8. <i>Ρουμπρίκα αξιολόγησης γραπτού λόγου επιχειρηματολογίας ως προς τις ιδέες επιχειρηματολογίας με εύρος 0-4</i>	100
Πίνακας 9. <i>Χρονοδιάγραμμα Έρευνας</i>	101
Πίνακας 10. <i>Επίπεδο δεξιοτήτων ανά συνθήκη (κλίμακα 1-16)</i>	101
Πίνακας 11. <i>Αναλυτική περιγραφή διδακτικής Παρέμβασης</i>	103
Πίνακας 12. <i>Κειμενικό υλικό διαβαθμισμένης δυσκολίας</i>	130

<i>Διάγραμμα 1.</i> Διάγραμμα διαφορών μεταξύ των ομάδων ως προς το επίπεδο δεξιοτήτων γραπτού λόγου μετά την εφαρμογή της ΔΔ	61
<i>Διάγραμμα 2.</i> επίπεδο δεξιοτήτων ανά συνθήκη μαθησιακής ετοιμότητας	62
<i>Διάγραμμα 3.</i> Παράγοντες που επηρεάζουν τον σχεδιασμό	70
<i>Διάγραμμα 4.</i> Άξονες σχεδιασμού διαφοροποίησης της διδασκαλίας.....	93
<i>Διάγραμμα 5.</i> Άξονες σχεδιασμού διαφοροποίησης της διδασκαλίας.....	94
<i>Διάγραμμα 6.</i> Το διαδικαστικό επιχειρηματολογικό μοντέλο του Toulmin (1958): Ενδεικτικό παράδειγμα	95
<i>Διάγραμμα 7.</i> Εξέλιξη επιπέδου δεξιοτήτων γραπτού λόγου με βάση την ταξινόμια Bloom	96
<i>Διαγράμματα 8.</i> Διαγράμματα σφαλμάτων των δυο ομάδων “πριν” και “μετά” την εφαρμογή της παρέμβασης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	102
<i>Διαγράμματα 9.</i> Διαγράμματα διαφορών μεταξύ των κριτηρίων μέτρησης του επιπέδου δεξιοτήτων ως προς την ΠΓΛΕ μετά την εφαρμογή της ΔΔ.....	102

Ευρετήριο Φύλλων Εργασίας

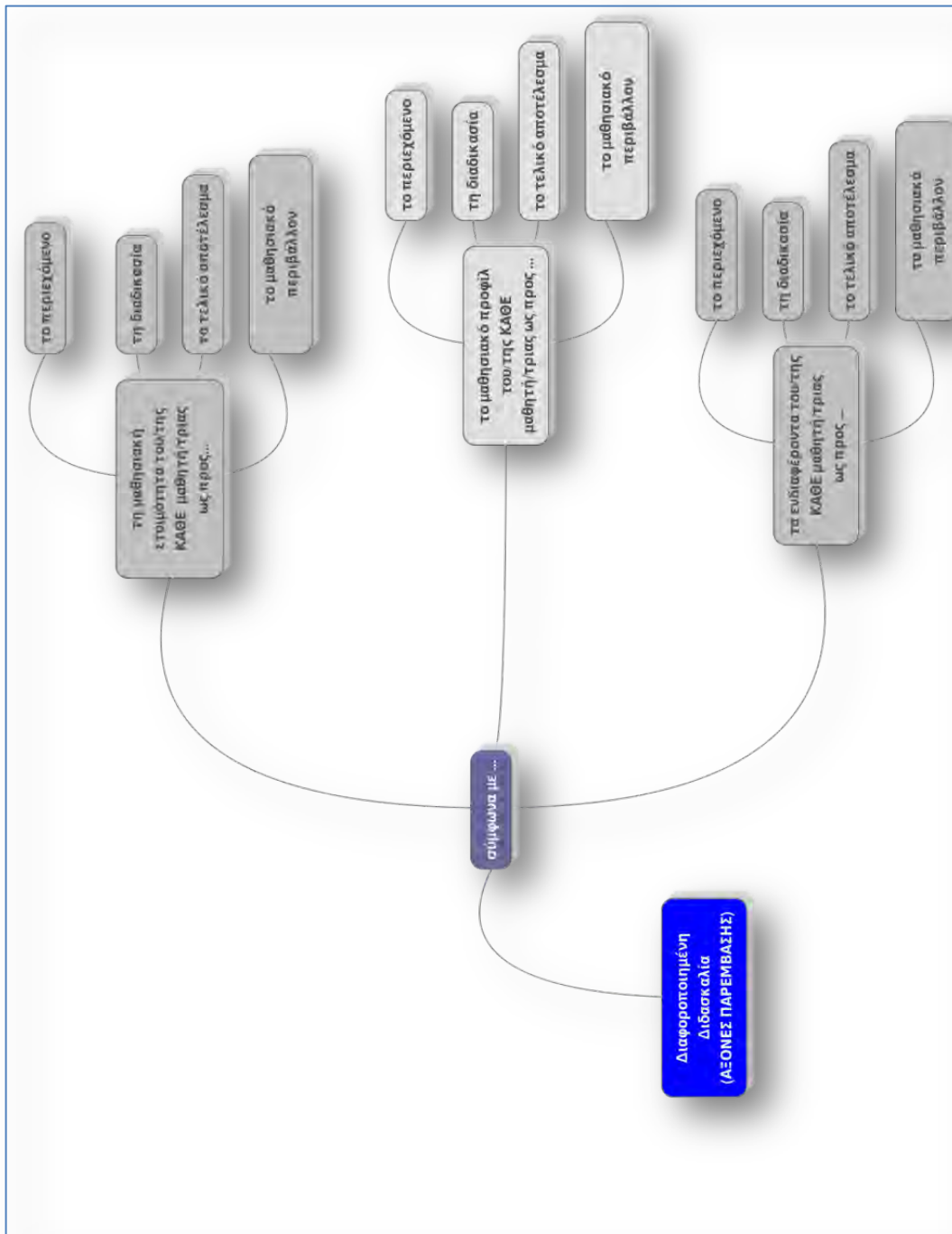
Φύλλο Εργασίας 1. pre-test	111
Φύλλο Εργασίας 2. Ανακοίνωση /αφόρμηση- αποσαφήνιση εννοιών.....	112
Φύλλο Εργασίας 3. Φωτογραφικό στιγμιότυπο 1: Αποδόμηση επιχειρηματολογικού κειμένου	113
Φύλλο Εργασίας 4. Δομή επιχειρηματολογικού κειμένου /1η δραστηριότητα	115
Φύλλο Εργασίας 5. Αξιολόγηση 1	116
Φύλλο Εργασίας 6. Μνημονικό βοήθημα	117
Φύλλο Εργασίας 7. Φωτογραφικό στιγμιότυπο 2: «Μια πόλη φιλική προς τα παιδιά είναι φιλική προς όλους»	118
Φύλλο Εργασίας 8. «Οι προτάσεις μπερδεύτηκαν. Βρείτε τη σωστή σειρά»-2η δραστηριότητα	119
Φύλλο Εργασίας 9α. 9β. Χάρτης επιχειρημάτων- αντεπιχειρημάτων.....	120
Φύλλο Εργασίας 10α. 10β. Χάρτης επιχειρημάτων- αντεπιχειρημάτων με λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης	121
Φύλλο Εργασίας 11. Εισαγωγικές εκφράσεις.....	122
Φύλλο Εργασίας 12. Αιτιολογικές προτάσεις-Σύνδεσμοι	123
Φύλλο Εργασίας 13. Φύλλο Παραγωγής Γραπτού Λόγου	124
Φύλλο Εργασίας 14. Αξιολόγηση 2	125
Φύλλο Εργασίας 15. 1η Ομάδα: Τα γκράφιτι	126
Φύλλο Εργασίας 16. 2η Ομάδα: θέμα: κινητά τηλέφωνα και παιδί	126
Φύλλο Εργασίας 17. 3η Ομάδα: θέμα: Τρίτη ηλικία.....	127
Φύλλο Εργασίας 18. Αυτάξιολόγηση	128
Φύλλο Εργασίας 19. Post-Test	111
Φύλλο Εργασίας 20. Αφίσα -Poster δομής.....	129
Φύλλο Εργασίας 21. Τελική Αξιολόγηση ομαδική	133
Φύλλο Εργασίας 22. Ατομική Αξιολόγηση.....	134
Φύλλο Εργασίας 23. Ατομική Αξιολόγηση	135
Φύλλο Εργασίας 24. Στάσεις περί Παραγωγής Γραπτού Λόγου	136

Παράρτημα Α

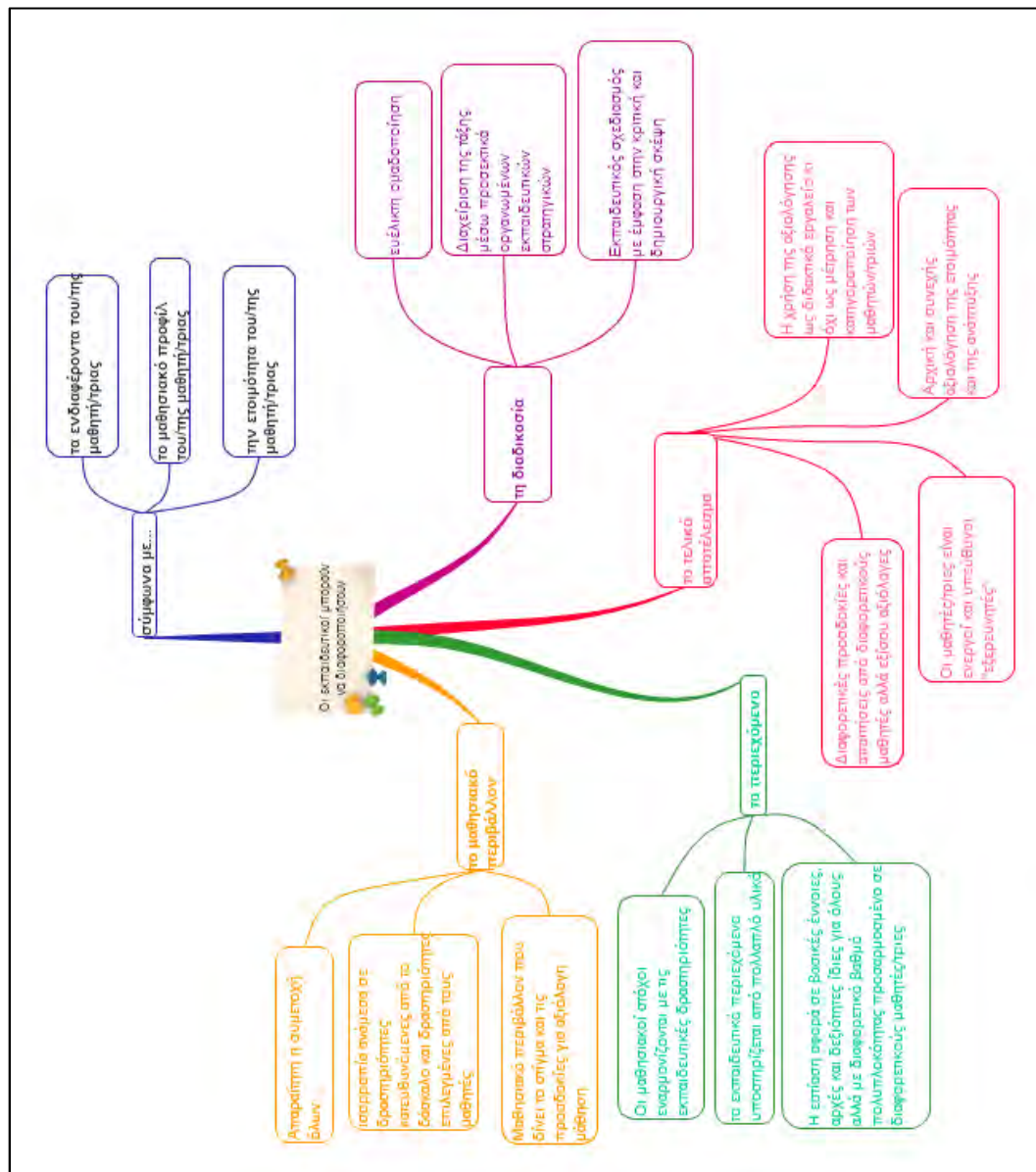
Πίνακας 4

Σύγκριση παραδοσιακής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 1999, σελ.31)

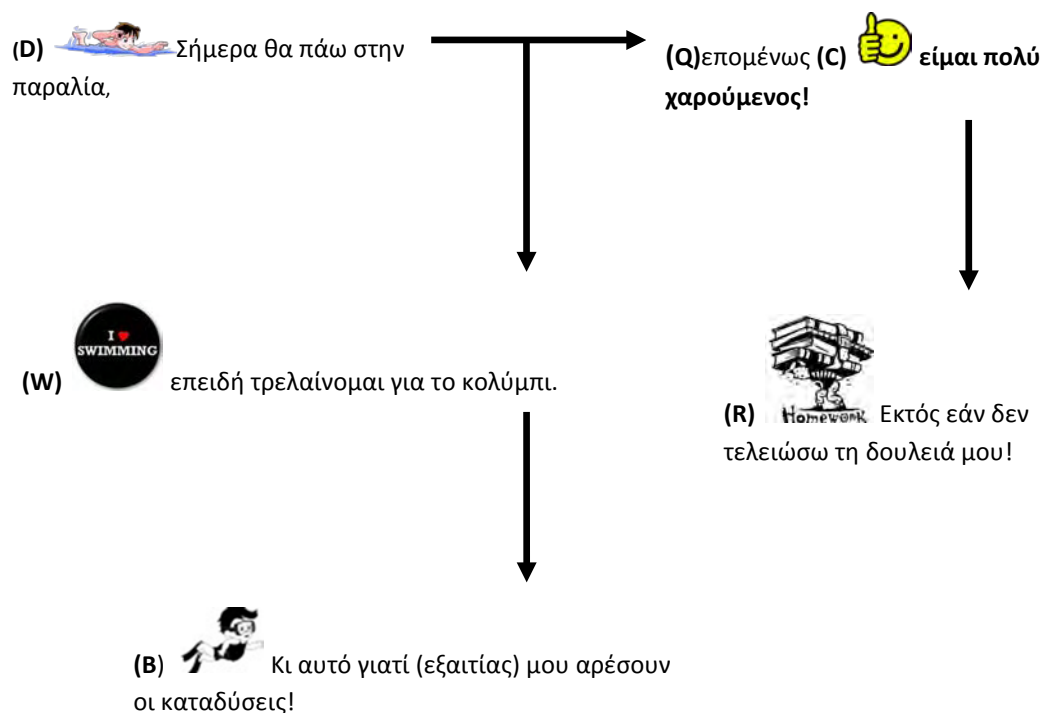
Παραδοσιακή Τάξη	Διαφοροποιημένη Τάξη
Οι διαφορές των μαθητών αγνοούνται ή στοχοποιούνται εάν αποτελέσουν πρόβλημα	Οι διαφορές των μαθητών αναδεικνύονται ως βάση του προγραμματισμού της διδασκαλίας
Η αξιολόγηση εφαρμόζεται στο τέλος της διδακτικής διαδικασίας και αφορά στην επίδοση του μαθητή	Η αξιολόγηση είναι συνεχής και διαγνωστική με στόχο η διδασκαλία να ανταποκριθεί στις ανάγκες του μαθητή
Η νοημοσύνη εκλαμβάνεται με τη στενή έννοια	Η εστίαση στις πολλαπλές μορφές της νοημοσύνης είναι εμφανής
Επικρατεί ένας ενιαίος ορισμός της αριστείας	Η αριστεία ορίζεται ατομικά με αφετηρία διαφορετική για τον κάθε μαθητή
Σπάνια αξιοποιούνται τα ενδιαφέροντα των μαθητών	Συχνά αξιοποιούνται τα ενδιαφέροντα των μαθητών
Το μαθησιακό προφίλ των μαθητών σπάνια λαμβάνεται υπόψη	Το μαθησιακό προφίλ των μαθητών λαμβάνεται υπόψη στη μαθησιακή διαδικασία
Οι οδηγίες αφορούν το σύνολο της τάξης	Οι οδηγίες διαφοροποιούνται κατάλληλα
Η διδασκαλία καθοδηγείται από το Αναλυτικό πρόγραμμα και την κάλυψη της ύλης	Η διδασκαλία καθοδηγείται από τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών
Το επίκεντρο της μάθησης αφορά σε γενικές πληροφορίες και δεξιότητες	Το επίκεντρο της μάθησης αφορά στην κατανόηση μόνο βασικών εννοιών, αρχών και δεξιοτήτων
Οι αναθέσεις των εργασιών είναι ίδιες για όλους	Συχνά χρησιμοποιείται η δυνατότητα επιλογής εργασιών
Ανελαστική χρήση του χρόνου	Ευέλικτη χρήση του χρόνου, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών
Ενιαίο κείμενο για όλους	Συνοδευτικό κειμενικό υλικό
Επικράτηση ενιαίας ερμηνείας γεγονότων ή ιδεών	Ενθάρρυνση για πολλαπλές ερμηνείες και οπτικές γεγονότων ή ιδεών
Ο εκπαιδευτικός λύνει τα προβλήματα	Οι μαθητές βοηθούν άλλους μαθητές αλλά και ο εκπαιδευτικός βοηθά στην επίλυση προβλημάτων
Ο εκπαιδευτικός ορίζει τους διδακτικούς στόχους για όλη την τάξη	Οι μαθητές συχνά συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό ως προς τον καθορισμό ατομικών και ομαδικών διδακτικών στόχων
Ενιαία μορφή αξιολόγησης για όλους	Αξιολόγηση με πολλαπλούς τρόπους



Διάγραμμα 4. Άξονες σχεδιασμού διαφοροποίησης της διδασκαλίας.
 Προσαρμογή από Tomlinson, (2004) και Βαλιαντή & Κουτσελίνη, (2008)



Διάγραμμα 5. Άξονες σχεδιασμού διαφοροποίησης της διδασκαλίας.
 Προσαρμογή από Tomlinson, (2004) και Βαλιαντή & Κουτσελίνη, (2008)

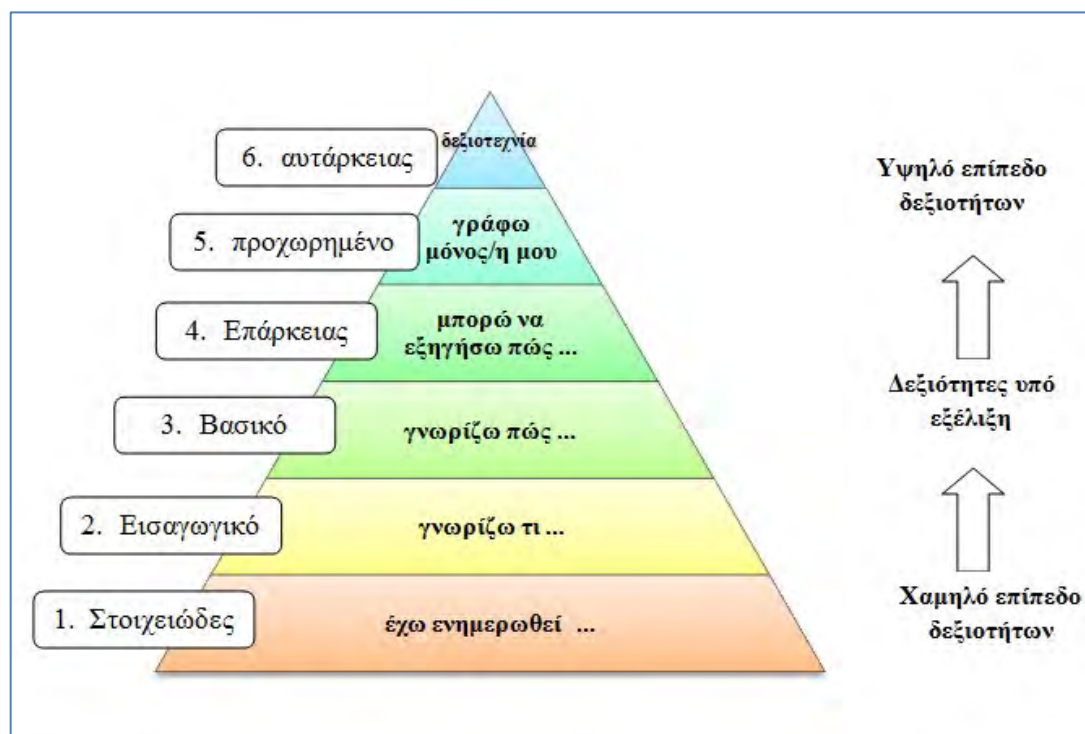


Chelsea is a better football team than Arsenal [claim]. It has won more football matches at home and away [data] because its players have superior skills [warrant].

(Osborne, Erduran and Simon, 2004b)

*Διάγραμμα 6. Το διαδικαστικό επιχειρηματολογικό μοντέλο του Toulmin (1958):
Ενδεικτικό παράδειγμα (Προσαρμογή από Toulmin, 1958, σελ. 104)*

Σχόλιο: (C) θέση [claim], (D) πληροφορίες [data], (W) επικυρωτικές αρχές [warrant], (B) στήριξη του συμπεράσματος [backing], (Q) τροπικοί προσδιορισμοί [modal qualifiers] και (R) ανασκευή [rebuttal]



Διάγραμμα 7. Εξέλιξη επιπέδου δεξιοτήτων γραπτού λόγου με βάση την ταξινόμια Bloom²² (προσαρμογή από Bannister, 2002, σελ. 4. Krathwohl, 2002. Council of Europe, 2001)

²² Η ταξινόμια διδακτικών στόχων του γνωστικού τομέα των μαθητών κατά τον Bloom αναφέρεται στους εξής παράγοντες: *Γνώση*: Απαιτεί μνήμη, όταν ο μαθητής θέλει να επαναφέρει την πληροφορία. *Κατανόηση*: Απαιτεί να επαναλάβει φράσεις ή να εξηγήσει την πληροφορία. *Εφαρμογή*: Απαιτεί συμπλήρωση γνώσης, για να ορίσει απάντηση. *Ανάλυση*: Απαιτεί αναγνώριση μοτίβων ή αιτιών. *Σύνθεση*: Απαιτεί να κάνει προβλέψεις, να παράγει γνήσια επικοινωνία ή να λύνει προβλήματα με πάνω από μια πιθανή λύση. *Αξιολόγηση*: Απαιτεί κριτική σκέψη να επιχειρηματολογεί ενάντια σε μια πρόταση (Eaton, 1996, όπ. αναφ. στο Βαστάκη, 2010, σελ. 125).

Πίνακας 5

Ρουμπρίκα αξιολόγησης γραπτού λόγου επιχειρηματολογίας ως προς το κοινό-«πειθώ» με εύρος 0-4 (προσαρμογή από NAPLAN, 2013)

το κοινό-«πειθώ»		
Στοιχειώδες επίπεδο: 0-1	Εισαγωγικό: 2	Βασικό: 3 Επίπεδο Επάρκειας: 4
Εστίαση δεξιότητας: Η ικανότητα του συγγραφέα να προσανατολίζει, να εμπλέκει και να πείθει τον αναγνώστη.		
grade	Περιγραφή κατηγορίας	Επιπλέον πληροφορίες
0	<ul style="list-style-type: none"> Σύμβολα ή ζωγραφιές που έχουν την πρόθεση να μεταφέρουν το νόημα 	
1	<ul style="list-style-type: none"> Η ανταπόκριση στις ανάγκες του κοινού είναι περιορισμένη Το κείμενο περιλαμβάνει απλά γραμμένο περιεχόμενο 	<ul style="list-style-type: none"> Το κείμενο είναι πολύ μικρό ή ένα μεγαλύτερο κείμενο (περισσότερο από μια πρόταση) όπου το νόημα είναι δύσκολο να κατανοηθεί ή απλή αντιγραφή από το θέμα ή κάτι άλλο δοσμένο βοηθητικό όπως οι οδηγίες
2	<ul style="list-style-type: none"> Ελάχιστη ευαισθητοποίηση για τις προσδοκίες του κοινού ως προς την προσπάθεια που οφείλει ώστε να προσανατολίσει τον αναγνώστη Παρέχει ελάχιστες πληροφορίες ώστε να βοηθήσει τον αναγνώστη να κατανοήσει 	<ul style="list-style-type: none"> Το κείμενο μπορεί να είναι μικρό αλλά εύκολα διαβάζεται Ο αναγνώστης χρειάζεται να γεμίσει κενά στις πληροφορίες για να κατανοήσει
3	<ul style="list-style-type: none"> Προσανατολίζει τον αναγνώστη Κείμενο με εσωτερική συνοχή που λαμβάνει υπόψη τον αναγνώστη αναπτύσσοντας κατανόηση περιεχομένου 	<ul style="list-style-type: none"> Περιλαμβάνει σαφείς πληροφορίες για τον αναγνώστη ώστε να κατανοήσει αρκετά εύκολα
4	<ul style="list-style-type: none"> Υποστηρίζει την κατανόηση του αναγνώστη ΚΑΙ αρχίζει να εμπλέκει και να πείθει τον αναγνώστη με γλωσσικές επιλογές Προσανατολίζει, εμπλέκει και πείθει τον αναγνώστη με σκόπιμες γλωσσικές επιλογές και τεχνικές πειθούς Ελέγχει τη σχέση συγγραφέα/αναγνώστη: <ul style="list-style-type: none"> δημιουργώντας δυνατή αξιόπιστη φωνή γράφοντας με δεξιότητα ώστε να επηρεάσει τον αναγνώστη με ακριβείς γλωσσικές επιλογές και τεχνικές πειθούς λαμβάνοντας υπόψη τις αξίες και τις προσδοκίες των αναγνωστών 	<ul style="list-style-type: none"> Του συγγραφέα οι επιλογές μπορούν: <ul style="list-style-type: none"> να δημιουργούν μια κατάλληλη σχέση με τον αναγνώστη (π.χ. ευγενική, τυπική, κοινωνική απόσταση, προσωπική συνοχή) να αποκαλύπτουν αξίες και στάσεις να πείθουν με τον έλεγχο του περιεχομένου να κάνουν έκκληση στη λογική ή το συναίσθημα και/ή σε κοινωνικές αξίες να ανατρέπουν προσδοκίες (προκαλώντας τις αξίες του αναγνώστη) να αναγνωρίζουν ένα ευρύτερο κοινό

Πίνακας 6

Ρουμπρίκα αξιολόγησης γραπτού λόγου επιχειρηματολογίας ως προς τη δομή του κειμένου με εύρος 0-4 (προσαρμογή από NAPLAN, 2013)

Δομή του κειμένου		
Στοιχειώδες επίπεδο: 0-1 Εισαγωγικό: 2 Βασικό: 3 Επίπεδο Επάρκειας: 4		
Εστίαση δεξιότητας: Η οργάνωση της δομής των στοιχείων ενός κειμένου επιχειρημάτων (ΘΕΣ: Θέση – Εισαγωγή, Επιχειρήματα – κυρίως θέμα και Συμπέρασμα). Κατάλληλη και αποτελεσματική δομή του κειμένου.		
grade	Περιγραφή κατηγορίας	Επιπλέον πληροφορίες
0	<ul style="list-style-type: none"> Κανένα δείγμα στοιχείων δομής ενός κειμένου επιχειρημάτων 	<ul style="list-style-type: none"> Σύμβολα ή ζωγραφιές Ακατάλληλο είδος, π.χ. αφήγηση, περιγραφή, διαδικασία
1	<ul style="list-style-type: none"> Ελάχιστα στοιχεία δομής κειμένου επιχειρημάτων Τα στοιχεία της δομής του κειμένου δεν είναι σαφώς αναγνωρίσιμα ή υπάρχει ένα στοιχείο μόνο, π.χ. η εισαγωγή ή το κυρίως θέμα 	<ul style="list-style-type: none"> Το κείμενο μπορεί να είναι: <ul style="list-style-type: none"> - Μια δήλωση όπως μια γνώμη και/ή ένας λόγος (μπορεί να ακολουθεί περιγραφή) - Μια λίστα από δηλώσεις ή πεποιθήσεις
2	<ul style="list-style-type: none"> Το κείμενο περιέχει δυο σαφώς αναγνωρίσιμα στοιχεία δομής κειμένου επιχειρημάτων ή όλα τα στοιχεία παρουσιάζονται αλλά αδύναμα 	<ul style="list-style-type: none"> Η εισαγωγή ή το συμπέρασμα σαφώς διαφοροποιούνται από το κυρίως θέμα Συχνά παρουσιάζεται ως πολύ ανεπτυγμένο το κυρίως θέμα αλλά χωρίς ανάπτυξη η εισαγωγή ή το συμπέρασμα
3	<ul style="list-style-type: none"> Το κείμενο περιέχει μια εισαγωγή-Θέση, το κυρίως θέμα –Επιχειρήματα και το Συμπέρασμα ή λεπτομερές κείμενο με δύο ανεπτυγμένα στοιχεία και ένα λιγότερο ανεπτυγμένο 	<ul style="list-style-type: none"> Τα στοιχεία της δομής του κειμένου έχουν αναπτυχθεί Το κυρίως θέμα είναι ανεπτυγμένο, αιτιολογημένο και υποστηριζόμενο από αποδείξεις
4	<ul style="list-style-type: none"> Συνεκτική, ελεγχόμενη και ολοκληρωμένη επιχειρηματολογία Όλα τα στοιχεία έχουν αναπτυχθεί ορθά Εισαγωγή με ξεκάθαρη δήλωση θέσης ΚΑΙ κυρίως θέμα αιτιολογημένο και λεπτομερείς υποστηριζόμενες αποδείξεις ΚΑΙ συμπέρασμα που ενισχύει τη θέση του συγγραφέα 	Το συμπέρασμα μπορεί να προβληματίζει για τα ζητήματα που τέθηκαν και/ή να προτείνει δράση

Πίνακας 7

Ρουμπρίκα αξιολόγησης γραπτού λόγου επιχειρηματολογίας ως προς τη συνοχή του κειμένου με εύρος 0-4 (προσαρμογή από NAPLAN, 2013)

Συνοχή κειμένου		
Στοιχειώδες επίπεδο:0-1	Εισαγωγικό:2	Βασικό:3 Επίπεδο Επάρκειας:4
Εστίαση δεξιότητας: η ρύθμιση πολλαπλών θεμάτων και σχέσεων εντός του κειμένου που επιτυγχάνεται με τη χρήση σχετικών λέξεων, αποσιωπητικών, συνδέσμων και συνδετικών εκφράσεων.		
grade	Περιγραφή κατηγορίας	Επιπλέον πληροφορίες
0	<ul style="list-style-type: none"> Σύμβολα ή ζωγραφιές 	
1	<ul style="list-style-type: none"> Οι συνδέσεις λείπουν ή είναι λάθος Σύντομο σενάριο <i>συχνά μπερδεύοντας τον αναγνώστη</i> 	
2	<ul style="list-style-type: none"> Μερικές σωστές συνδέσεις μεταξύ των προτάσεων (να μην συμπεριληφθεί πιθανή φτωχή στίξη) Οι περισσότερες λέξεις που αναφέρονται είναι ακριβείς ή κείμενο με συνδετικά υπάρχει μόνο κατά τμήματα <i>Ο αναγνώστης χρειάζεται να ξαναδιαβάσει και να προσθέσει τα δικά του συνδετικά για να αποσαφηνίσει το νόημα</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Χρησιμοποιεί απλά συνδετικά απλούς συνδυασμούς συνδέσμων
3	<p>Ελεγχόμενη χρήση στρατηγικών συνοχής που υποστηρίζουν την κατανόηση από τον αναγνώστη</p> <p><i>Το νόημα είναι κατανοητό με την πρώτη ανάγνωση και το κείμενο “ρέει” σωστά με συνεχές γράψιμο</i></p>	<p>Πιθανόν χρησιμοποιεί</p> <ul style="list-style-type: none"> Απλά συνδετικά π.χ συνώνυμα Συνδέσμους
4	<p>Μια σειρά στρατηγικών συνοχής χρησιμοποιούνται σωστά και σκόπιμα για να ενισχύσουν την ανάγνωση του κειμένου και να υποστηρίξουν τις υποκείμενες σχέσεις</p> <p><i>Η εκτεταμένη και με συνοχή συγγραφή δείχνει διαδοχή των ιδεών και ισχυρή σύνδεσή τους εντός του κειμένου.</i></p>	<p>Συνεπής χρήση συνδέσεων που εμπλέκουν το νόημα</p>

Πίνακας 8

Ρουμπρίκα αξιολόγησης γραπτού λόγου επιχειρηματολογίας ως προς τις ιδέες επιχειρηματολογίας με εύρος 0-4 (προσαρμογή από NAPLAN, 2013)

Ιδέες επιχειρηματολογίας		
Στοιχειώδες επίπεδο: 0-1 Εισαγωγικό: 2 Βασικό: 3 Επίπεδο Επάρκειας: 4		
Εστίαση δεξιότητας: Η επιλογή, καταλληλότητα και επεξεργασία των ιδεών της επιχειρηματολογίας.		
grade	Περιγραφή κατηγορίας	Επιπλέον πληροφορίες
0	<ul style="list-style-type: none"> Καθόλου ή ακατάλληλα στοιχεία 	<ul style="list-style-type: none"> Σύμβολα ή ζωγραφιές
1	<ul style="list-style-type: none"> Το κείμενο περιλαμβάνει μία ιδέα ή οι ιδέες παρουσιάζονται χωρίς να σχετίζεται η μια με την άλλη ή οι ιδέες δε σχετίζονται με το θέμα ή με τις οδηγίες που δόθηκαν 	
2	<ul style="list-style-type: none"> Μια ιδέα με απλή επεξεργασία ή λίγες ιδέες σχετικές αλλά χωρίς ανάπτυξη ή αρκετές απλές ιδέες σχετικές αλλά όχι επεξεργασμένες 	
3	<ul style="list-style-type: none"> Ιδέες που υποστηρίζονται με κάποια σχετική επεξεργασία ή πολλές μη επεξεργασμένες ιδέες που όμως σχετίζονται αληθοφανώς με τα επιχειρήματα (τέσσερις ή περισσότερες) ή μία ιδέα με αρκετά ανεπτυγμένη επεξεργασία 	<ul style="list-style-type: none"> Μπορεί επίσης να περιλαμβάνει αναποτελεσματικές ή άσχετες ιδέες Ίσως περιλαμβάνει απλούς ισχυρισμούς/γνώμες
4	<ul style="list-style-type: none"> Οι ιδέες είναι επεξεργασμένες και συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ενίσχυση της θέσης του συγγραφέα Οι ιδέες δημιουργούνται, επιλέγονται με δεξιότητες για να είναι άκρως πειστικές 	<ul style="list-style-type: none"> Οι ιδέες μπορεί να περιλαμβάνουν: <ul style="list-style-type: none"> - Αναφορές σε οφέλη ως προς το σύνολο (όχι μόνο στο προσωπικό όφελος) - Προβληματισμούς που αφορούν ευρύτερα τον κόσμο /θέματα με ευρύτητα Οι ιδέες μπορεί να αφορούν π.χ.: <ul style="list-style-type: none"> - Μια ποικιλία θεμάτων και υπέρ αλλά και κατά της επικρατούσας άποψης - Ανασκευή θέσεων ή απόψεων - Εξηγήσεις αιτιών και αποτελεσμάτων

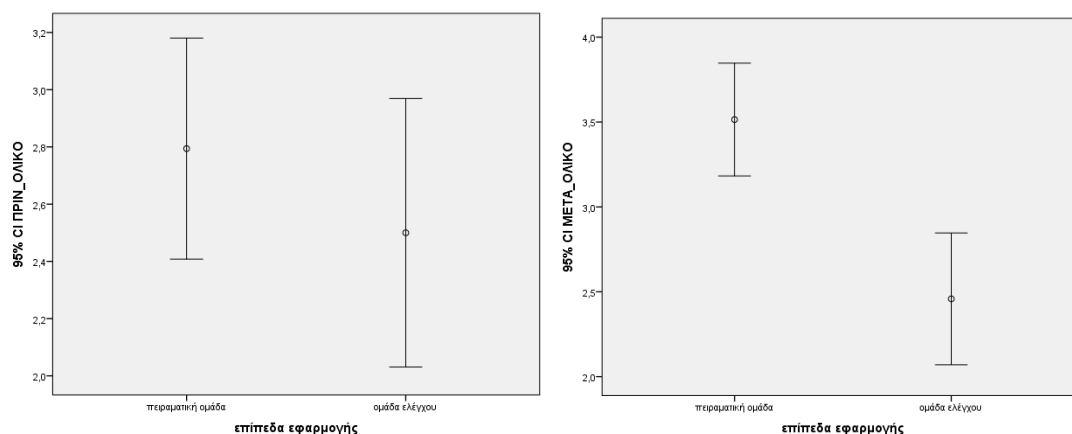
Πίνακας 9*Χρονοδιάγραμμα Έρευνας*

A' ΦΑΣΗ pre-test <i>Αξιολόγηση βάση της μαθησιακής ετοιμότητας (readiness)</i>	Συγγραφή αρχικού επιχειρηματολογικού κειμένου (pre-test/προ-έλεγχος) τόσο από την πειραματική ομάδα όσο και από την ομάδα σύγκρισης. Χρόνος που διατέθηκε για τη συγγραφή: 1 διδακτική ώρα (και πλέον) ανά τμήμα. Ημερομηνία συγγραφής: 4/5/2015
B' ΦΑΣΗ Η παρέμβαση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Διεξαγωγή του προγράμματος παρέμβασης διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς το περιεχόμενο για τη γραφή επιχειρηματολογικού λόγου. Διάρκεια διεξαγωγής της παρέμβασης: 10 διδακτικά δίωρα. Χρονικό διάστημα διεξαγωγής της παρέμβασης: 4 Μαΐου 2015 έως 29 Μαΐου 2015 (3 εβδομάδες).
Γ' ΦΑΣΗ post-test	Συγγραφή τελικού επιχειρηματολογικού κειμένου από κάθε τμήμα (post-test/μετα-έλεγχος). Χρόνος που διατέθηκε για τη συγγραφή: 1 διδακτική ώρα. Ημερομηνία συγγραφής: 29 Μαΐου 2015
Συνολική χρονική διάρκεια	Διατέθηκαν 4 συνολικά διδακτικές ώρες για τη συλλογή των αρχικών και τελικών επιχειρηματολογικών κειμένων των μαθητών/τριών του δείγματος. Αφιερώθηκαν 10 διδακτικά δίωρα για την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης στην πειραματική ομάδα.

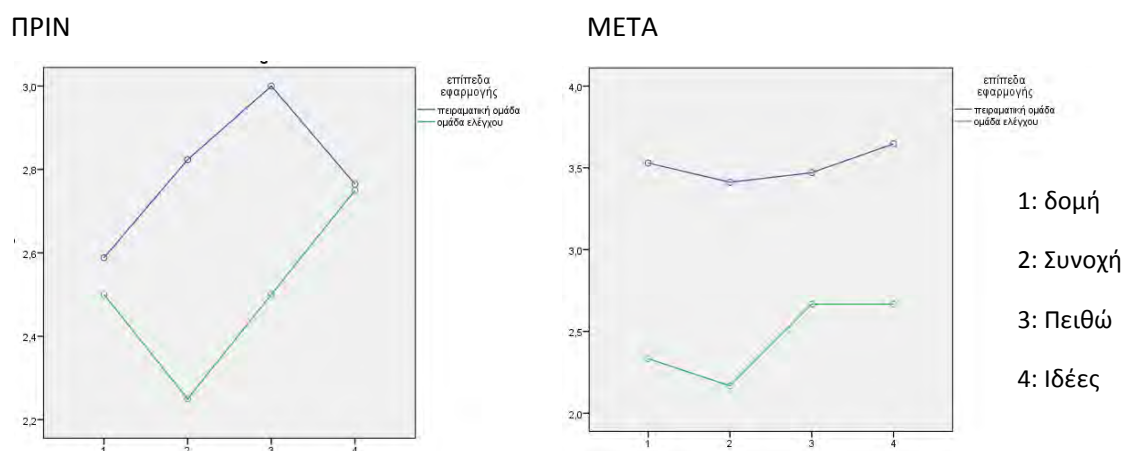
Πίνακας 10*Επίπεδο δεξιοτήτων ανά συνθήκη (κλίμακα 0-16).*

Συνθήκες	Επίπεδο δεξιοτήτων (N = 17)		
	Πριν	Μετά	Διαφορά
Ανεξάρτητοι μαθητές	13.86 (1.07)	15.43 (.79)	1.57
Υπό εξέλιξη ανεξάρτητοι	10.67 (1.37)	14.50 (2.35)	3.83
Όχι ακόμη ανεξάρτητοι	7.25 (2.22)	11.00 (2.83)	3.75

Σχόλιο: Ανεξάρτητοι (0-8), Υπό εξέλιξη ανεξάρτητοι (9-12), Όχι ακόμη ανεξάρτητοι (13-16)

Επιστροφή στα “Αποτελέσματα”

Διαγράμματα 8. Διαγράμματα σφαλμάτων των συνθηκών “πριν” και “μετά” την εφαρμογή της παρέμβασης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας



Διαγράμματα 9. Διαγράμματα διαφορών των κριτηρίων μέτρησης του επιπέδου δεξιοτήτων ως προς την ΠΓΛΕ μετά την εφαρμογή της ΔΔ στην ΠΟ

Παράρτημα Β**Πίνακας 11***Αναλυτική Περιγραφή διδακτικής Παρέμβασης***Βήμα 1^ο: 1η Δραστηριότητα****Ανάπτυξη πρότερων Γνώσεων [Develop Background Knowledge]**

Στόχοι:	<ul style="list-style-type: none"> i. Αφόρμηση /χωρισμός σε ομάδες i. Ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης
Υλικό:	Χαρτί του μέτρου, λεξικό, Φύλλο Εργασίας 2
Χρόνος:	1 διδακτικό δίωρο
Έννοιες:	Ερμηνεία λέξεων: Εργαστήρι Γραφής, επιχείρημα, αιτιολόγηση, θέση, σαφήνεια, πειστικός
Μέθοδος:	Άμεση διδασκαλία, διάλογος, ανακαλυπτική – διερευνητική.
Διαδικασία:	<p>Ζητάμε από τους μαθητές να σκεφτούν εάν επιθυμούν να οργανωθεί στη σχολική τάξη ένα «Εργαστήρι Γραφής», στο οποίο να συμμετέχουν οι ίδιοι ως «μαθητευόμενοι συγγραφείς». Έτσι, προκαλώντας τους αρχικά την περιέργεια εισάγονται σταδιακά και με σαφήνεια στο βασικό στόχο των εργασιών της διδακτικής παρέμβασης που είναι η Παραγωγή Γραπτού Λόγου από όλους. Δίνεται έμφαση σε ερωτήσεις όπως:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Τι νομίζετε ότι μπορεί να είναι ένα «Εργαστήρι Γραφής»; -Για ποιο θέμα σας αρέσει (ή δεν σας αρέσει) να γράφετε συνήθως και γιατί; - Τι σας δυσκολεύει περισσότερο στο γράψιμο ενός κειμένου και γιατί; -Γιατί είναι σημαντικό να μάθουμε να γράφουμε με ορθό τρόπο τις σκέψεις μας; -Σε τι νομίζετε ότι μπορεί να διαφέρουν οι εργασίες σε ένα «Εργαστήρι Γραφής» από τις εργασίες μιας σχολικής τάξης, στο

γνωστό σας «Σκέφτομαι και γράφω»;

- Εάν πραγματικά συμμετείχατε σε ένα «εργαστήρι Γραφής», τι θα θέλατε να μάθετε;

-Τι μπορούμε και τι δεν μπορούμε να κάνουμε σε ένα «εργαστήρι Γραφής»;

Οι απαντήσεις καταγράφονται ως καταιγισμός ιδεών σε χαρτί του μέτρου, ομαδοποιούνται και από αυτές προκύπτει ο «κανονισμός του εργαστηρίου» ο οποίος και αναρτάται στην αίθουσα ως «μαθησιακό συμβόλαιο» (βλ. Tomlinson, 2004). Στον «κανονισμό» επεξηγούνται τα καθήκοντα της συμμετοχής όλων και προκύπτουν οι στόχοι και οι προβληματισμοί, σχετικά με το «γιατί» της ενασχόλησης των παιδιών με το γραπτό λόγο.

Το «Εργαστήρι Γραφής» «2Δ.Γ.Ε» (Ακρωνύμιο των λέξεων: Δες, Διάβασε, Γράψε, Επιχειρήματα) ενθαρρύνει (βλ. Παράρτημα Β, Φύλλο Εργασίας 2, σελ. 112), τους μαθητές να ασχοληθούν με την Παραγωγή Γραπτού Λόγου. Γίνεται σχετική συζήτηση, καταιγισμός ιδεών και χρήση λεξικού σχετικά με τη διαπραγμάτευση εννοιών λέξεων όπως: επιχείρημα, αιτιολογημένος, πειστικός, κ.ά.

Στη συνέχεια ανακοινώνονται οι ομάδες στους μαθητές. Η διαφοροποίηση σε τρεις ομάδες *όμοιων ικανοτήτων* γίνεται από τον/την εκπαιδευτικό λαμβάνοντας υπόψη τη διαφοροποίηση της μαθησιακής ετοιμότητας που προηγήθηκε²³ (pre-test) ως εξής (κλίμακα εύρους 0-4):

- ✓ Μπλε ομάδα = μαθητές με υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων (Επίπεδο Επάρκειας: 3.1- 4.0)
- ✓ Πράσινη ομάδα = μαθητές με δεξιότητες υπό εξέλιξη (Βασικό επίπεδο: 2.1-3.0),
- ✓ Κόκκινη ομάδα = μαθητές με χαμηλό επίπεδο δεξιοτήτων (Στοιχειώδεις και Εισαγωγικό επίπεδο: 0-2.0).

²³ χωρίς αυτή να ανακοινώνεται στους μαθητές

Για την ταξινόμηση των μαθητών στα τρία επίπεδα ελήφθησαν υπόψη τα στάδια εκπαιδευτικών στόχων της ταξινομίας του Bloom (Krathwohl, 2002) (βλ. Παράρτημα Α, διάγραμμα 2, σελ. 96), τα οποία χρησιμοποιούνται πολύ συχνά στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων γραπτού Λόγου των μαθητών (Bannister, 2002).

Με τα τρία χρώματα διαφοροποιούνται και οι τρεις «σταθμοί εργασίας» των ομάδων (βλ. Tomlinson, 2004), οι οποίοι διαμορφώνονται μέσα στη σχολική τάξη ως «ειδικοί χώροι» που να «εμπνέουν» τη διαδικασία της συγγραφής και όπου οι ομάδες αναρτούν το υλικό που συλλέγουν και τα γραπτά κείμενά τους.

Βήμα 2^ο: 2η δραστηριότητα

Συζητάμε [Discuss It]

- Στόχος:** Αποδόμηση επιχειρηματολογικού κειμένου (θέση-άποψη, παράθεση επιχειρημάτων, τελικό συμπέρασμα Θ.Ε.Σ ²⁴).
- Υλικό:** ψαλίδι-κόλλα, βιβλίο Γραμματικής, υπολογιστές με λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης (προαίρ.), Φύλλα Εργασίας 3 - 10
- Χρόνος:** 2 διδακτικά δίωρα
- Μέθοδος:** Διαφοροποιημένη διδασκαλία , Ομαδοσυνεργατική –μέθοδος Kagan (1989) (δυάδες μικτών ικανοτήτων-ομάδες όμοιων ικανοτήτων), «Φιλοσοφία για παιδιά» (μέθοδος Lipman, 1995)
- Έννοιες:** Επιχείρημα, θέση-άποψη, παράθεση επιχειρημάτων, αντεπιχείρημα, τελικό συμπέρασμα
Αιτιολογικοί σύνδεσμοι, αιτιολογικές δευτερεύουσες προτάσεις

²⁴ Θ.Ε.Σ.: ακρωνύμιο από τα αρχικά των λέξεων Θέση-Επιχειρήματα-Συμπέρασμα

Διαδικασία: Το φωτογραφικό στιγμιότυπο 1²⁵, με θέμα την κυκλοφοριακή συμφόρηση των μεγάλων πόλεων, αποτελεί το ερέθισμα-ένανσμα για τη διαλογική συζήτηση. Οι φωτογραφίες χρησιμοποιήθηκαν ως «γέφυρες» για την απόκτηση γραμματισμού και για την γλωσσική στήριξη των μαθητών (Imago, 2010). Ακολουθούνται συγκεκριμένα βήματα βασισμένα στην πρακτική «Φιλοσοφία για παιδιά», όπου οι μαθητές κάθονται σε κύκλο και ο/η εκπαιδευτικός προκαλεί τη συζήτηση μέσω διατύπωσης ερωτημάτων ενεργοποιώντας σκέψη και φαντασία (βλ. Lipman, 1995 όπ. ανάφ. στο Tozzi, 2013).

Παρουσιάζονται στα παιδιά οι δυο «πρωταγωνιστές», οι οποίοι αφού υποθετικά έχουν αποτυπώσει φωτογραφικά το στιγμιότυπο 1, συζητούν προσπαθώντας ο ένας να πείσει τον άλλον με συγκεκριμένα επιχειρήματα (βλ. Παράρτημα Β, Φυλλάδιο 3, σελ. 113). Προβάλλονται παράλληλα αποσπάσματα βίντεο (YouTube) σχετικά με το κυκλοφοριακό πρόβλημα. Μετά από δραματοποίηση, οι ομάδες-δυάδες μικτών ικανοτήτων, καθοδηγούνται στο να αποδομήσουν σε πίνακα τα δυο πρότυπα γραπτά επιχειρηματολογικά κείμενα ώστε να διαπιστωθεί η δομή τους σε α) θέση-άποψη β) παράθεση επιχειρημάτων και γ) τελικό συμπέρασμα (βλ. Παράρτημα Β, Φυλλάδιο 4, σελ. 115). Η δραστηριότητα 2 ολοκληρώνεται με συμπλήρωση κατά δυάδες ρουμπρίκας-αυτοαξιολόγησης (Βλ. Παράρτημα Β, Φύλλο Εργασίας 5, σελ. 116) και συζήτηση.

²⁵ Το φωτογραφικό υλικό που αξιοποιήθηκε επιλέχθηκε από την έκθεση φωτογραφίας: «Άνθρωποι στην πόλη», βλ. <http://atenistas.org/2013/04/29/ekthesi/>

Βήμα 3^ο: 3η δραστηριότητα**Μοντελοποιούμε [Model It]**

Στόχος: Δόμηση αποδομημένου κειμένου επιχειρημάτων, σχεδιασμός χαρτών επιχειρημάτων (argument maps)

Διαδικασία:

i. Παρουσίαση του «νέου»

Αρχικά συζητείται το φωτογραφικό στιγμιότυπο 2 με θέμα: «Πόλεις φιλικές προς τα παιδιά» (βλ. σελ. 118) με τον δομημένο διαλογικό τρόπο που προαναφέρθηκε (βλ. Lipman, 1995 όπ. ανάφ. στο Tozzi, 2013). Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες όμοιων ικανοτήτων, βάζουν σε λογική σειρά μπερδεμένες προτάσεις (διαβαθμισμένης δυσκολίας για την κάθε ομάδα) κόβοντας και κολλώντας. Η «κόκκινη ομάδα» αναλαμβάνει τα επιχειρήματα μιας συγκεκριμένης άποψης, η «πράσινη ομάδα» τα επιχειρήματα της αντίθετης άποψης και η «μπλε ομάδα» τα αντεπιχειρήματα απέναντι και στις δυο απόψεις (βλ. Παράρτημα Β, Φύλλο Εργασίας 8, σελ. 119).

Στην προσπάθεια να δομηθούν και να παρουσιαστούν τα επιχειρηματολογικά κείμενα από κάθε ομάδα, προκύπτει η αναγκαιότητα της χρήσης των αιτιολογικών συνδέσμων, καθώς και η σημασία της ποικιλίας των εισαγωγικών εκφράσεων.

Γίνεται επεξεργασία του αντίστοιχου κεφαλαίου του βιβλίου Γραμματικής (βλ. Παράρτημα Β, Φύλλο Εργασίας 12, σελ. 123) και δίδονται έτοιμες λίστες λέξεων σε όλους (βλ. Παράρτημα Β, Φύλλο Εργασίας 11, σελ. 122). Ο κάθε μαθητής διαθέτει ειδικό ντοσιέ όπου συγκεντρώνει τα φυλλάδια και τις σημειώσεις του.

- ii. **Σχεδιασμός** Στη συνέχεια οι ομάδες (*ομάδες όμοιων ικανοτήτων*) καλούνται να συμπληρώσουν επιχειρηματολογικό χάρτη *Χάρτη επιχειρημάτων* που περιλαμβάνει και την αντίθετη άποψη – αντεπιχείρημα²⁶ έχοντας επιλογές ως προς τα φύλλα Εργασίας αλλά και ως προς το εάν θα δουλέψουν με έντυπο χάρτη ή με αρχείο ηλεκτρονικό (βλ. Παράρτημα Β, Φυλλάδιο 9α, 9β, 10α, 10β σελ. 120-121).
- iii. **Συγγραφή ομαδικού κειμένου επιχειρημάτων**
- iv. **Ετερο/Αυτο-Αξιολόγηση** (βλ. Παράρτημα Β, Φυλλάδιο 14, σελ. 125)

Βήμα 4^ο : 4η δραστηριότητα

Απομνημονεύουμε [Memorize It]

- Στόχος:** Παραγωγή προφορικού και γραπτού κειμένου με ενίσχυση από πηγές κειμένων - Ενθάρρυνση προσωπικής άποψης
Επιχειρήματα VS αντεπιχειρήματα;
- Υλικά:** Φύλλα Εργασίας, Υπολογιστές, ποικιλία κειμενικών ειδών (δημοσιογραφικά κείμενα, ποίημα, γελοιογραφίες, πίνακες ζωγραφικής, πολυτροπικά κείμενα), poster (βλ. Παράρτημα Β, φυλλάδιο 20, σελ. 129).
- Έννοιες:** επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα
- Μέθοδος:** Ομαδοσυνεργατική (ομάδες όμοιων ικανοτήτων) σε συνδυασμό με ανεξάρτητη εργασία, «Φιλοσοφία για παιδιά» - μέθοδος Μ. Lipman, (1995)

²⁶ Αντεπιχείρημα: επιχείρημα που αντικρούει άλλο επιχείρημα.

Διαδικασία: Δίδονται τρία διαφορετικά θέματα προς διαπραγμάτευση (βλ. Παράρτημα Β, φυλλάδια 15, 16, 17, σελ. 126-127), που το καθένα «αναζητά» τα δικά του επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα. Τα θέματα είναι: «Χρήση κινητών τηλεφώνων από παιδιά» (κόκκινη ομάδα), «Τα γκράφιτι» (πράσινη ομάδα), «Άνθρωποι της τρίτης ηλικίας στην πόλη» (μπλε ομάδα). Η κάθε ομάδα συμπληρώνει «χάρτη επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων», αξιοποιώντας αντίστοιχο κειμενικό υλικό διαβαθμισμένης δυσκολίας, επιλεγμένο και αξιολογημένο από τον/την εκπαιδευτικό (βλ. Παράρτημα Β, πίνακας 12, σελ. 130). Η διαδικασία αυτή μπορεί να οργανωθεί στο δικτυακό τόπο της τάξης. Στην παρούσα παρέμβαση οργανώθηκε μέσω της πλατφόρμας Wikispaces²⁷, ένα ευέλικτο περιβάλλον Web 2.0 που εύκολα προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες των παιδιών.

Αρχικά, η κάθε ομάδα παρουσιάζει *προφορικά* τα «ευρήματά» της στις άλλες, δραματοποιώντας «αγώνα» τύπου «Debate». Στις συζητήσεις τύπου «Debate» ακολουθούνται στρατηγικές όπως: «δηλώνεται και υποστηρίζεται κάποια ιδέα, ακολουθούνται λογικοί συλλογισμοί και αποδεικτικά στοιχεία όπως παραδείγματα, γεγονότα, στατιστικές, επανάληψη, ερωτήσεις – προσφυγές» (Roloff & Miller, 1984, σελ. 143-148). Ακολουθώντας πρακτικές του μηχανισμού της προσέγγισης «φιλοσοφία για παιδιά» - μέθοδος M. Lipman (1995)- που στοχεύει στην ανταλλαγή απόψεων και στην ενίσχυση της επιχειρηματολογίας με δημοκρατικές και όχι ανταγωνιστικές διαδικασίες. Οι μαθητές/τριες και ο/η εκπαιδευτικός κάθονται σε κύκλο (ισότιμη συμμετοχή) και διανέμονται οι ρόλοι:

- ο πρόεδρος και ο εμψυχωτής (εκπαιδευτικός),
- ο «γραφέας» και ο «συνθετητής» (ο πρώτος σημειώνει στον πίνακα και ο δεύτερος συνοψίζει την πρόοδο στην

²⁷ Βλ. <https://e32015.wikispaces.com/project/list>

ανταλλαγή απόψεων)

- οι συζητητές (η ομάδα που παρουσιάζει)
 - οι «παρατηρητές» και οι «επαναδιατυπωτές» (οι ομάδες που δεν συμμετέχουν αλλά εξηγούν αυτό που κατάλαβαν από τα λεγόμενα)
- (βλ. Lipman, 1995 όπ. ανάφ. στο Tozzi, 2013).

Βήμα 5^ο:

Υποστηρίζουμε [Support It]

Στη συνέχεια, οι μαθητές έχοντας πλέον το γνωστικό υπόβαθρο και το λεξιλόγιο που έχουν καταγράψει ως ομάδα, γράφουν **-ατομικά** πλέον- ένα ολοκληρωμένο επιχειρηματολογικό κείμενο. Ο χρόνος δεν είναι δεσμευτικός και ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοδηγητικός και εμπνευστικός.

Βήμα 6^ο:

Ανεξαρτητοποιούμαστε [Independent Performance]

Οι μαθητές αυτο-αξιολογούν το κείμενό τους με χρήση πίνακα αυτοαξιολόγησης (βλ. Παράρτημα Β, φύλλο Εργασίας 18, σελ. 128) και κάνουν αυτο-διόρθωση. Η ομαδική αξιολόγηση και η συνολική αποτίμηση του προγράμματος γίνεται με τη βοήθεια των Φύλλων Εργασίας 21 & 24 (βλ. σελ.133, 136).

Επίσης μπορούν να δοθούν και επιπλέον ασκήσεις αξιολόγησης ως κατ' οίκον εργασίες (βλ. Παράρτημα Β, Φύλλα Εργασίας, 22 & 23, σελ.134, 135).

↑ **ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1. Pre-test (προσαρμογή από NAPLAN project)**



Είναι απάνθρωπο να φυλακίζονται τα ζώα

Κάποιοι άνθρωποι πιστεύουν ότι είναι απάνθρωπο να φυλακίζονται τα ζώα. Εσείς τι πιστεύετε; Συμφωνείτε ή διαφωνείτε μ' αυτή την άποψη;





Αποφασίστε τι πιστεύετε πραγματικά.

Γράψτε λίγα λόγια στον/η δάσκαλο/α σας για να τον/την πείσετε με τη γνώμη σας!

✓ **Αρχίστε με μια εισαγωγή** — Πληροφορήστε τους αναγνώστες σας με ενδιαφέρον τρόπο και σαφήνεια τι πιστεύετε για αυτό το θέμα.

✓ **Αναπτύξτε τις απόψεις σας** — Γράψτε τις απόψεις σας με πειστικό τρόπο, αιτιολογήστε, εξηγήστε, δώστε στοιχεία και αποδείξεις.

✓ **Τελειώστε με ένα συμπέρασμα** — Γράψτε την τελευταία παράγραφο συνοψίζοντας τις ιδέες σας ολοκληρώνοντας τα επιχειρήματά σας.

Μην ξεχάσετε:

- Να ξεκινήσετε με ένα σχέδιο (π.χ. αρχή)
- Προσοχή στις προτάσεις, στην ορθογραφία και στη στίξη
- Διαλέξτε με προσοχή τις λέξεις
- Στο τέλος ελέγξτε το γραπτό σας





ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 19. Post-test

Στην πόλη ή στην επαρχία;

Κάποιοι άνθρωποι πιστεύουν ότι είναι καλύτερα να μένεις στην επαρχία.

Άλλοι πιστεύουν ότι είναι καλύτερα να μένεις σε μία πόλη.

Εσείς τι πιστεύετε; Πού είναι νομίζετε καλύτερα για να μένεις;

Ίσως να σκέφτεστε ότι προτιμάτε και τα δυο μέρη για διαφορετικούς λόγους.

Γράψτε ένα μικρό κείμενο για να πείσετε τους αναγνώστες σας με τη γνώμη σας

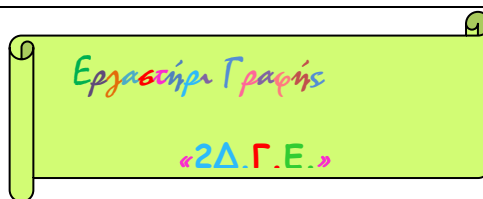
Αρχίστε με μια εισαγωγή — Πληροφορήστε τους αναγνώστες σας με ενδιαφέρον τρόπο και σαφήνεια τι πιστεύετε για το θέμα.

Αναπτύξτε τις απόψεις σας — Γράψτε τα επιχειρήματά σας με πειστικό τρόπο, αιτιολογήστε, εξηγήστε, δώστε στοιχεία και αποδείξεις.

Τελειώστε με ένα συμπέρασμα — Γράψτε την τελευταία παράγραφο συνοψίζοντας τις ιδέες σας και ολοκληρώνοντας τα επιχειρήματά σας.

Πηγή: NAPLAN project

↑ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2. Μια ανακοίνωση ως αφόρμηση



Α ν α κ ο ί ν ω σ η

Σήμερα φωτογραφίζουμε και γράφουμε με θέμα:

«Άνθρωποι στην πόλη»

-Σας αρέσει να γράφετε;

Εάν ναι, γράψτε τα κείμενά σας*!

Το θέμα σας είναι «η ζωή στις μεγάλες πόλεις»!

Ο/Η Υπεύθυνος/η του Εργαστηρίου

(όνομα Υπεύθυνου/ης)

2Δ.Γ.Ε.

*Τα κείμενά σας πρέπει να περιέχουν *αιτιολογημένα* και *πειστικά* επιχειρήματα.

Αποσαφήνιση λέξεων:

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3. Αποδόμηση επιχειρηματολογικού κειμένου

Τίτλος:



Ο και η

Θα μπορούσαν να είναι συμμαθητές σας.

Βρέθηκαν στο σταθμό του Συντάγματος και αφού αντίκρισαν την παρακάτω εικόνα άρχισαν να **συζητούν**, προσπαθώντας ο ένας να **πείσει** τον άλλον.



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3. (συνέχεια)

Νομίζω είναι πολύ δυσάρεστο για εμάς τους πεζούς η μεγάλη κυκλοφορία των αυτοκινήτων. Αναπνέουμε τους ρύπους από τόσα πολλά αυτοκίνητα. Αν ήταν η γιαγιά μου εδώ, δεν θα μπορούσε ούτε να αναπνεύσει και θα την είχε ξεκουφάνει τόσος θόρυβος! Επιπλέον τόσα ατυχήματα γίνονται, γιατί οι οδηγοί εκνευρίζονται τόσο ώρα στο τιμόνι. Γι' αυτό πιστεύω ότι στο κέντρο της πόλης θα έπρεπε να απαγορευτούν τα αυτοκίνητα και να κυκλοφορούν μόνο ποδήλατα.



Κατά τη γνώμη μου τα αυτοκίνητα δεν πρέπει να απαγορευτούν, διότι κάποιες δουλειές όπως η μεταφορά προϊόντων, φαρμάκων, εμπορευμάτων χρειάζονται οπωσδήποτε αυτοκίνητο. Εξάλλου, δεν μπορούν όλοι να οδηγούν ποδήλατο. Η γιαγιά σου μπορεί να έρθει στο Σύνταγμα με ποδήλατο; Επίσης, αν κάποιος χρειάζεται να πάει σε νοσοκομείο; Θα περιμένει το λεωφορείο ή θα πληρώσει ταξί που έγινε πανάκριβο; Ίσως να ήταν καλύτερα να μειωθούν τα αυτοκίνητα και να καλυτερεύσουν τα μέσα συγκοινωνίας. Άρα δε γίνεται να κλείσουν οι δρόμοι για τα ΙΧ στο κέντρο απλά είναι υποχρέωση όλων μας να χρησιμοποιούμε το αυτοκίνητο μόνο όταν υπάρχει σοβαρός λόγος.

Υπογραμμίστε τις λέξεις κλειδιά με κόκκινο.

Δραματοποιήστε τη σκηνή.

Design of figures: Jane Foster, <http://janefoster.co.uk/home/2/>

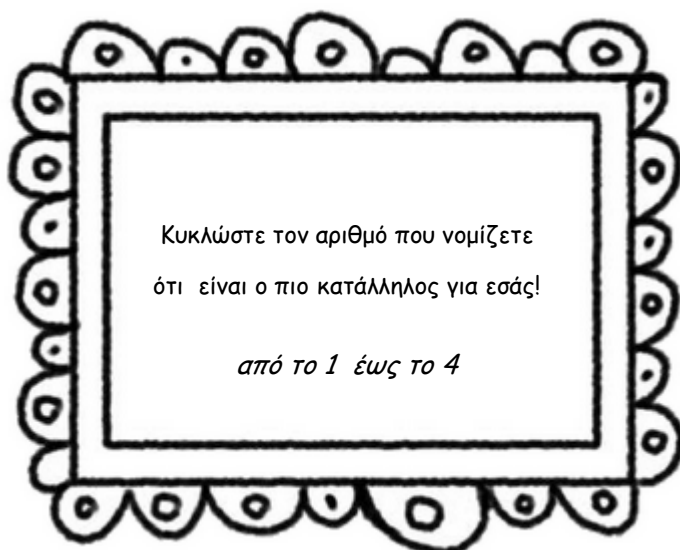
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4. Δομή επιχειρηματολογικού κειμένου

 <p>Εισαγωγή (αρχική θέση):</p>	 <p>Εισαγωγή (αρχική θέση)</p>
<p>Επιχειρήματα</p>	<p>Επιχειρήματα</p>
<p>Τελική θέση-Συμπέρασμα</p>	<p>Τελική θέση-Συμπέρασμα</p>
<p>Σας έπεισε η;</p> <div data-bbox="290 1756 676 1859">  </div> <p>Πολύ Μέτρια Λίγο</p>	<p>Σας έπεισε ο.....;</p> <div data-bbox="813 1751 1198 1854">  </div> <p>Πολύ Μέτρια Λίγο</p>

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 5. Αξιολόγηση 1 (ομαδική- δυνάδες)


Ημερομηνία:

Όμαδα:



	Δυσκολευτήκαμε πολύ	Δυσκολευτήκαμε λίγο	Πολύ Καλά	Δεν δυσκολευτήκαμε καθόλου
Πόσο καλά νομίζετε ότι κατανοήσατε τα κείμενα <i>επιχειρημάτων</i> ,	1	2	3	4
Πόσο εύκολα συμπληρώσατε τον πίνακα (ΘΕΣ);	1	2	3	4
Πόσο καλά νομίζετε ότι συνεργστήκατε;	1	2	3	4
Πόσο καλά νομίζεις ότι συμμετείχατε;	1	2	3	4
Αξιολογήστε συνολικά τον εαυτό σας;	1	2	3	4

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 6. Μνημονικό βοήθημα²⁸ κάρτα Θ.Ε.Σ.



Θ.Ε.Σ.

Θ	Θέση θα πει η γνώμη η προσωπική,
Ε	Επιχείρημα θα πει το «γιατί» και το «επειδή»!
Σ	ΘΕΣ δε ΘΕΣ το Συμπέρασμα θα βγει!



²⁸ Για την οργάνωση των ιδεών καθώς και για μνημονικές δυσκολίες οι μαθητές/τριες λαμβάνουν μια «κάρτα» με το ακρωνύμιο ΘΕΣ και το σχετικό «λογοπαίγνιο» (βλ. Αντωνίου, 2013).

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 7. Φωτογραφικό στιγμιότυπο 2: «Μια πόλη φιλική προς τα παιδιά είναι φιλική προς όλους» (Διακήρυξη-Πρόταση του Ευρωπαϊκού Δικτύου Πόλεων)



ΠΗΓΗ: [Έκθεση φωτογραφίας «Άνθρωποι στην πόλη»](#)



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 8. «Οι προτάσεις μπερδεύτηκαν. Βρείτε τη σωστή σειρά»

Αφού μπερδευτεί η σειρά των παρακάτω προτάσεων οι μαθητές/τριες καλούνται να βρουν τη σωστή σειρά ώστε να δομηθεί μετέπειτα χάρτης επιχειρημάτων- αντεπιχειρημάτων

«Η ζωή των παιδιών στη σύγχρονη πόλη»

Τα αρνητικά

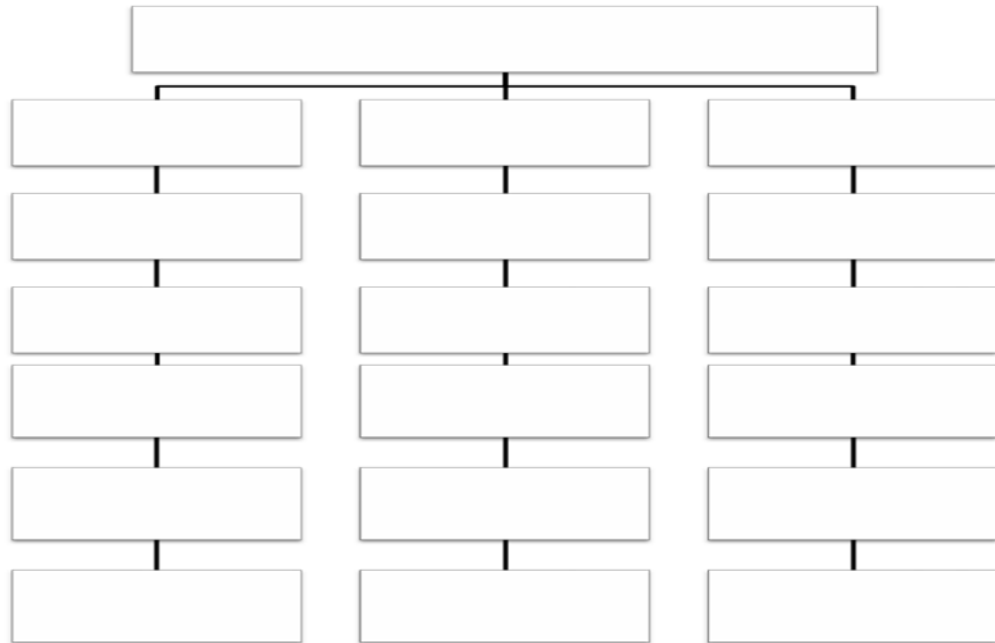
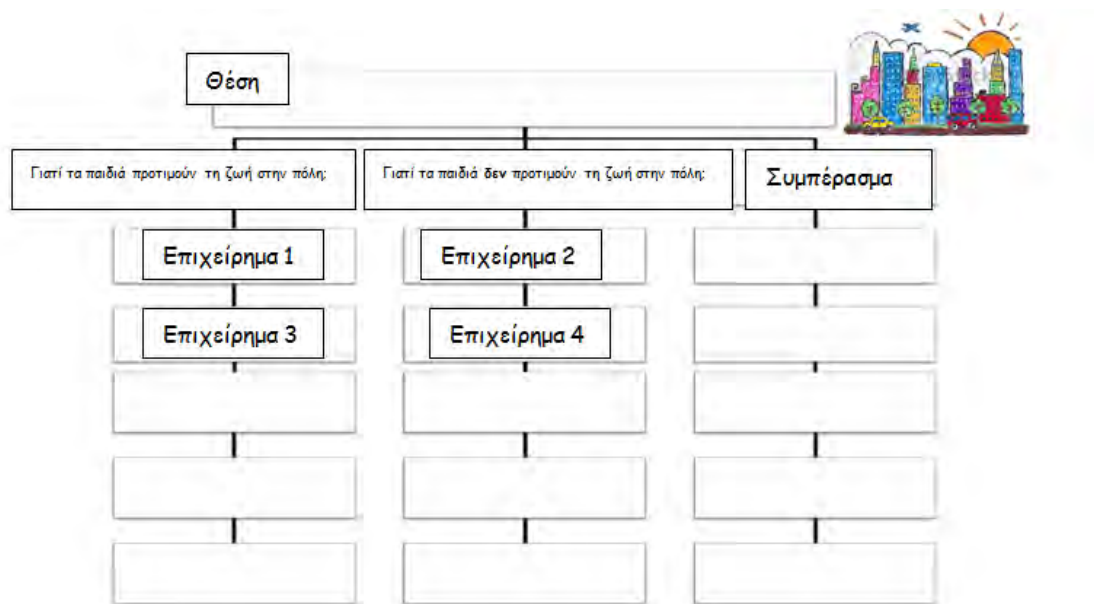
1. Στο αποπνιχτικό περιβάλλον των πόλεων με την πυκνή δόμηση των πολυκατοικιών
2. τα παιδιά δεν έχουν πού να παίζουν, να συναναστραφούν με τους συνομήλικους τους ή να κινηθούν ελεύθερα
3. τα παιδιά δεν έχουν χώρους για να παίζουν
4. υπάρχουν πάρα πολλά αυτοκίνητα
5. υπάρχει έλλειψη πρασίνου και χώρων κατάλληλων για παιχνίδι
6. επικίνδυνοι διάδρομοι και περιφράξεις με υψομετρικές διαφορές
7. ρύπανση της αυλής με σκουπίδια

Τα θετικά

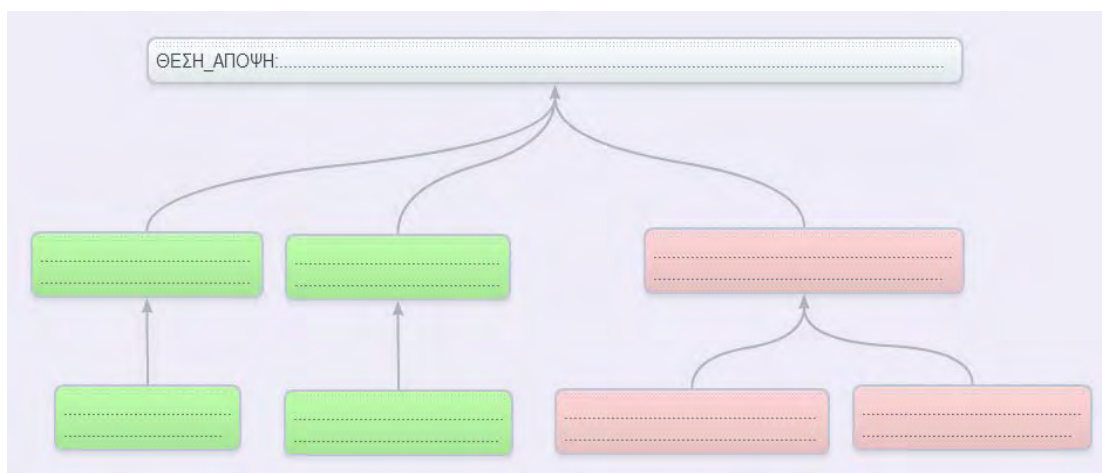
1. στο αποπνιχτικό περιβάλλον των πόλεων με την πυκνή δόμηση των πολυκατοικιών
2. η ζωή δεν είναι και τόσο άσχημη για τα παιδιά
3. ο καθένας μπορεί να εξυπηρετήσει όλες τις ανάγκες του καθώς υπάρχουν άνθρωποι από όλα τα επαγγέλματα
4. υπάρχουν γιατροί, φαρμακεία ακόμα και νοσοκομεία σε βολική απόσταση από το σπίτι..
5. υπάρχει άνεση ώστε να μπορείς να αγοράσεις τα απαραίτητα αγαθά τα οποία χρειάζεσαι
6. υπάρχουν μαγαζιά, εμπορικά κέντρα, μεγάλα Luna Park και cinema
7. το σπίτι μου είναι σε ένα μεγάλο συγκρότημα και σχεδόν όλοι οι φίλοι μου μένουν εκεί
8. όταν βγαίνω βόλτα βρίσκω πάντα παιδιά της ηλικίας μου, που τα ξέρω και με ξέρουν

Τα αντεπιχειρήματα

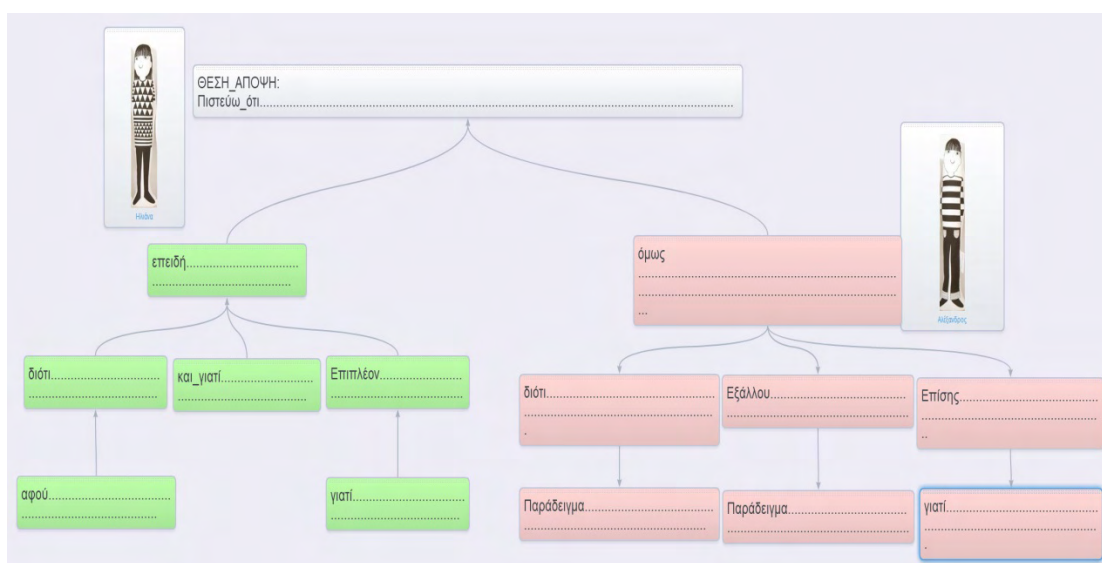
1. αν αξιοποιούνταν χώροι όπως τα σχολικά προαύλια μετά το πέρας των σχολικών δραστηριοτήτων
2. γήπεδα και αθλητικές εγκαταστάσεις ή ακόμη και προαύλια δημαρχείων και άλλων δημόσιων και δημοτικών κτιρίων
3. ο ωφέλιμος χώρος για τα παιδιά θα αυξανόταν
4. βγαίνοντας στο μπαλκόνι του σπιτιού μου αντικρίζω πολυκατοικίες και τόνους τσιμέντο
5. όταν η πόλη την νύχτα φωτίζεται γίνεται πιο όμορφη


ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 9α. *Χάρτης επιχειρημάτων- αντεπιχειρημάτων*

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 9β. *Απλοποιημένη εκδοχή χάρτη επιχειρημάτων- αντεπιχειρημάτων*


ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 10α. Χάρτης επιχειρημάτων- αντεπιχειρημάτων σε λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 10 β. Απλοποιημένος χάρτης επιχειρημάτων- αντεπιχειρημάτων σε λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 11. *Εισαγωγικές εκφράσεις***Πώς να αρχίσω τις προτάσεις μου:***Κύκλωσε τις λέξεις που προτιμάς από κάθε κουτάκι²⁹:*

Έχω τη γνώμη, την άποψη

Πιστεύω

Νομίζω

Σκέφτομαι

Προσωπικά

για παράδειγμα, βέβαια,

στην πραγματικότητα,

φυσικά, επίσης, αντίθετα,

τελικά, έτσι, λοιπόν,

συνεπώς

Έχω την αίσθηση

υποθέτω, κατά τη γνώμη

μου, για μένα,

πρέπει, χρειάζεται,

είναι ανάγκη,

είναι υποχρέωση,

επιτρέπεται, απαγορεύεται

Κατά τη γνώμη μου

Κατά την αντίληψή μου

μπορεί, είναι δυνατόν,

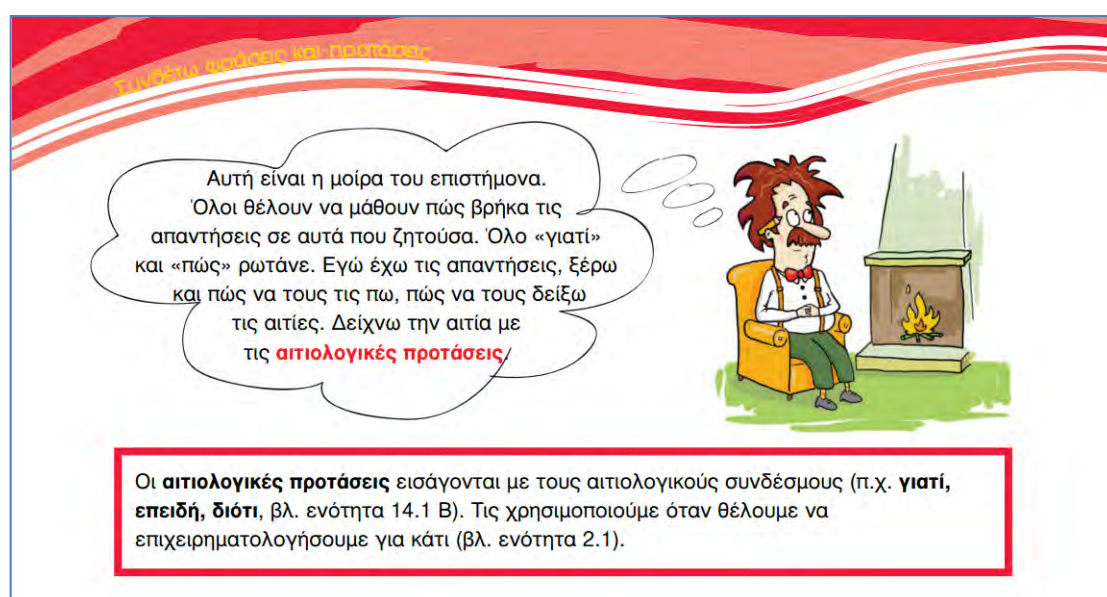
ενδέχεται, ίσως, νομίζω,

πιστεύω

ΠΗΓΗ: Πύλη Για την ελληνική Γλώσσα

²⁹ ²⁹ Εναλλακτικά μπορούν τα κουτάκια να κοπούν και να μοιραστούν στους μαθητές.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 12. Αιτιολογικές Προτάσεις- Σύνδεσμοι



Βιβλίο Γραμματικής Ε' & ΣΤ' Δημοτικού, σελ. 197-198

ΣΥΝΔΕΣΜΟΙ

- και (κι)
- ή
- είτε
- ούτε
- αλλά, μα
- όμως

- ειδικοί σύνδεσμοι: **ότι, πως, που**
- ερωτηματικοί σύνδεσμοι: **αν, μήπως**
- ενδοιαστικοί/διστακτικοί σύνδεσμοι: **μήπως, μη(ν)**
- υποθετικοί σύνδεσμοι: **αν, εάν, άμα, εφόσον, είτε... είτε, εκτός (κι) αν**
- χρονικοί σύνδεσμοι: **όταν, όποτε, μόλις, πριν, αφού, μετά που, ώσπου, μέχρι που/να, ενώ, καθώς, όσο**
- αιτιολογικοί σύνδεσμοι: **γιατί, διότι, επειδή, αφού, μια και/που**
- εναντιωματικοί – παραχωρητικοί σύνδεσμοι: **αν και, ενώ, μολονότι, κι ας, και να, και αν**
- αποτελεσματικοί σύνδεσμοι: **που, ώστε**

Βιβλίο Γραμματικής Ε' & ΣΤ' Δημοτικού, σελ. 170-171

☺ **ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 13.** Φύλλο Παραγωγής Γραπτού Λόγου (ομαδικό)

«Η ζωή των παιδιών στη σύγχρονη πόλη»

- Πώς νομίζετε ότι είναι η ζωή των παιδιών στην μεγάλη πόλη; Τι είναι για εσάς το πιο σημαντικό; Σκεφτείτε τουλάχιστον τρία επιχειρήματα. Συμβουλευτείτε τους χάρτες επιχειρημάτων (εάν προτιμάτε σχεδιάστε κάτι σχετικό).

Γράψτε ένα γράμμα στη δασκάλα σας για να την πείσετε με τη γνώμη σας.



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 14: Αξιολόγηση 2

<p>1. Πόσο καλά έχω εκφράσει τη θέση – άποψή μου στην εισαγωγή;</p> <p>Πολύ καλά Μέτρια Λίγο</p> <div> </div>	<p>2. Στην εισαγωγή έχω χρησιμοποιήσει λέξεις/φράσεις από τα κουτάκια, όπως: νομίζω, πιστεύω, κατά τη γνώμη μου, κτλ.;</p> <p>Πολύ καλά Μέτρια Λίγο</p> <div> </div>
<p>3. Πόσο καλά υποστήριξα τα επιχειρήματά σε σχέση με τη θέση/άποψή μου;</p> <p>Πολύ καλά Μέτρια Λίγο</p> <div> </div>	<p>4. Στο κείμενό μου έχω συνθέσει σωστά τις αιτιολογικές προτάσεις με λέξεις όπως γιατί, διότι, επειδή κτλ.;</p> <p>Πολύ καλά Μέτρια Λίγο</p> <div> </div>
<p>5. Στο Συμπέρασμα έχω χρησιμοποιήσει λέξεις/φράσεις, όπως: άρα, επομένως τελειώνοντας κτλ.</p> <p>Πολύ καλά Μέτρια Λίγο</p> <div> </div>	<p>6. Τα επιχειρήματά μου θα πετύχουν το σκοπό τους, ώστε να πείσουν;</p> <p>Πολύ καλά Μέτρια Λίγο</p> <div> </div>

Αξιολόγησε τον εαυτό σου από το 1 (**λίγο**) έως το 5 (**πολύ**):

Κύκλωσε τον αριθμό που νομίζεις ότι είναι ο πιο κατάλληλος.

- Πόσο καλά νομίζεις ότι δούλεψε η κόκκινη ομάδα; 1 2 3 4 5
 - Πόσο καλά νομίζεις ότι δούλεψε η πράσινη ομάδα; 1 2 3 4 5
 - Πόσο καλά νομίζεις ότι δούλεψε η μπλε ομάδα; 1 2 3 4 5
-
- 1. Πόσο καλά νομίζεις ότι συνεργάστηκες; 1 2 3 4 5
 - 2. Πόσο καλά νομίζεις ότι συμμετείχες; 1 2 3 4 5

Βαθμολόγησε **συνολικά** τον εαυτό σου από το 1 (**δυσκολεύτηκα πολύ**) έως το 5 (**Μπράβο μου!**)

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 15. Ομάδα 2^η : θέμα- Τα γκράφιτι (προσαρμογή από NAPLAN project)

Το να γράφεις λέξεις ή να ζωγραφίζεις πάνω σε τοίχους δημόσιων χώρων είναι παράνομο


Κάποιοι άνθρωποι πιστεύουν ότι τα γκράφιτι θα έπρεπε να επιτρέπονται από το νόμο.

Εσείς τι πιστεύετε;
 Συμφωνείτε ή διαφωνείτε μ' αυτή την άποψη;
 Ίσως να σκέφτεστε ότι ισχύουν και οι δυο διαφορετικές απόψεις.
 Αποφασίστε τι πιστεύετε πραγματικά.

Γράψτε ένα μικρό κείμενο με τη γνώμη σας
Αρχίστε με μια εισαγωγή — Πληροφορήστε τους αναγνώστες σας με ενδιαφέρον τρόπο και σαφήνεια τι πιστεύετε για το θέμα.
Αναπτύξτε τις απόψεις σας — Γράψτε τις απόψεις σας με πειστικό τρόπο, αιτιολογήστε, εξηγήστε, δώστε στοιχεία και αποδείξεις.
Τελειώστε με ένα συμπέρασμα — Γράψτε την τελευταία παράγραφο συνοψίζοντας τις ιδέες σας, ολοκληρώνοντας τα επιχειρήματά σας.

Μην ξεχάσετε:

- Να ξεκινήσετε με ένα σχέδιο (πχ. αρχήνη)
- Προσοχή στις προτάσεις, στην ορθογραφία και στη στίξη
- Διαλέξτε με προσοχή τις λέξεις
- Στο τέλος ελέγξτε το γραπτό σας



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 16. Ομάδα 3^η : θέμα-Κινητά τηλέφωνα και τα παιδιά (προσαρμογή από NAPLAN project)

Τα κινητά τηλέφωνα

θα έπρεπε να χρησιμοποιούνται από τα παιδιά στο σχολείο

Κάποιοι άνθρωποι πιστεύουν ότι θα έπρεπε να επιτρέπεται στα παιδιά να χρησιμοποιούν τα κινητά τηλέφωνα στο σχολείο.

Εσείς τι πιστεύετε;
 Συμφωνείτε ή διαφωνείτε μ' αυτή την άποψη;
 Ίσως να σκέφτεστε ότι ισχύουν και οι δυο απόψεις.
 Αποφασίστε τι πιστεύετε πραγματικά.

Γράψτε ένα μικρό κείμενο με τη γνώμη σας
Αρχίστε με μια εισαγωγή — Πληροφορήστε τους αναγνώστες σας με ενδιαφέρον τρόπο και σαφήνεια τι πιστεύετε για το θέμα.
Αναπτύξτε τις απόψεις σας — Γράψτε τις απόψεις σας με πειστικό τρόπο, αιτιολογήστε, εξηγήστε, δώστε στοιχεία και αποδείξεις.
Τελειώστε με ένα συμπέρασμα — Γράψτε την τελευταία παράγραφο συνοψίζοντας τις ιδέες σας και ολοκληρώνοντας τα επιχειρήματά σας.

Μην ξεχάσετε:

- Να ξεκινήσετε με ένα σχέδιο (πχ. αρχήνη)
- Προσοχή στις προτάσεις, στην ορθογραφία και στη στίξη
- Διαλέξτε με προσοχή τις λέξεις
- Στο τέλος ελέγξτε το γραπτό σας



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 17. Ομάδα Ι^η : θέμα-η Τρίτη ηλικία (προσαρμογή από NAPLAN project)

Οι άνθρωποι της τρίτης ηλικίας αισθάνονται συχνά μοναξιά



ΠΗΓΗ: [Επίσημη φωτογραφία «Άνθρωποι στην πόλη»](#)

Κάποιοι πιστεύουν ότι οι άνθρωποι της τρίτης ηλικίας αισθάνονται μοναξιά.

Εσείς τι πιστεύετε;

Συμφωνείτε ή διαφωνείτε μ' αυτή την άποψη;
Ίσως να σκέφτεστε ότι συμφωνείτε αλλά και διαφωνείτε.
Αποφασίστε τι πιστεύετε πραγματικά.

Γράψτε ένα μικρό κείμενο για να πείσετε τους αναγνώστες σας με τη γνώμη σας

Αρχίστε με μια εισαγωγή — Πληροφορήστε τους αναγνώστες σας με ενδιαφέρον τρόπο και σαφήνεια τι πιστεύετε για το θέμα.

Αναπτύξτε τις απόψεις σας— Γράψτε τα επιχειρήματά σας με πειστικό τρόπο, αιτιολογήστε, εξηγήστε, δώστε στοιχεία και αποδείξεις.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 18. *Αυτό-αξιολόγηση (Προσαρμογή από Tomlinson & Strickland, 2005, σελ. 72).*

Σκέφτομαι ξανά αυτά που έγραψα!

Όνομα: Ημερ/νία: Τίτλος γραπτού:

Σκέψου και βάλε ✓ όπου συμφωνείς:

- ☐ 1. Στην αρχή έκανα brainstorming με τις ιδέες μου.
- ☐ 2. Στην αρχή συζήτησα τις ιδέες μου μ' ένα συμμαθητή μου.
- ☐ 3. Χρησιμοποίησα τις πληροφορίες του «χάρτη επιχειρημάτων» της ομάδας μου.
- ☐ 4. Οι λεπτομέρειες που έγραψα υποστηρίζουν την κύρια ιδέα.
- ☐ 5. Έχω καλή σειρά σ' αυτά που γράφω.
- ☐ 6. Συμπεριέλαβα ένα σχέδιο (ζωγραφική ή διάγραμμα) που να εξηγεί αυτά που γράφω.
- ☐ 7. Όταν τέλειωσα διάβασα το γραπτό μου σε έναν συμμαθητή μου.
- ☐ 8. Όταν τέλειωσα έκανα διορθώσεις.
- ☐ 9. Όταν τέλειωσα διόρθωσα ορθογραφικά λάθη, στίξη και κεφαλαία γράμματα.
- ☐ 10. Είμαι έτοιμος/η να δημοσιεύσω το γραπτό μου.

Συμπλήρωσε

Δυσκολεύτηκα

Ήταν εύκολο για μένα

Χρειάζομαι ακόμα εξάσκηση για.....

Βελτιώθηκα με

Σχόλια:

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 20. Αφίσα οπτικής αναπαράστασης δομής ΕΚ (προσαρμογή από NAPLAN project)



Εκθέτω τις απόψεις μου

Τίτλος	Ποιο είναι το θέμα μας;	<p style="text-align: center;">Ωρα για παιχνίδι</p> <p>Στα σχολεία συνήθως δίνονται στα παιδιά πάρα πολλές εργασίες για το σπίτι. Αυτό συμβαίνει επειδή οι γονείς πιστεύουν ότι οι πολλές εργασίες θα βοηθήσουν τα παιδιά στο μέλλον. Αλλά αυτό δεν είναι όσο καλό φαίνεται.</p> <p>Η γνώμη μου είναι ότι οι πολλές εργασίες στο σπίτι «κλέβουν» από τα παιδιά χρόνο από το παιχνίδι τους. Όλα τα παιδιά έχουν ανάγκη το παιχνίδι για να ασκηθούν και να συναντήσουν τους φίλους τους.</p> <p>Δεν είναι δίκαιο ότι κάποιοι μαθητές έχουν πολύ δουλειά στο σπίτι. Αυτό τους κάνει να θυμώνουν που δεν μπορούν να παίξουν όπως οι άλλοι.</p> <p>Μια λύση σε αυτό θα μπορούσε να είναι ένας νόμος που θα υποδείκνυε πόση δουλειά όλα τα παιδιά πρέπει να κάνουν.</p>
Εισαγωγή	Σύντομη δήλωση για την άποψη που έχουμε για το θέμα.	
Τα επιχειρήματα	Γράφουμε τα επιχειρήματα που υποστηρίζουν την άποψή μας με στόχο να πείσουμε όποιον τα διαβάσει. (Η άποψή μας μπορεί να υποστηρίζει ή όχι το θέμα).	
Συμπέρασμα	Συνοψίζοντας	

Πίνακας 12. Κειμενικό υλικό διαβαθμισμένης δυσκολίας (ενδεικτικό)βλ.: <https://e32015.wikispaces.com/project/list>

ΠΡΟ-ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ		
Χρήση κινητών τηλεφώνων από παιδιά»	«Τα γκράφιτι»	«Άνθρωποι της τρίτης ηλικίας στην πόλη»
(κόκκινη ομάδα)	(πράσινη ομάδα)	(μπλε ομάδα)
<p>Ειδήσεις ηλεκτρονικού περιοδικού:</p> <p>«Εφαρμογή στα κινητά τηλέφωνα για τα άτομα με διαβήτη»</p> <p>http://www.pestola.gr/efarmogi-d-partner-gia-ta-atoma-me-diabiti/</p> <p>«έξυπνα» κινητά τηλέφωνα μελλοντικά σε ρόλο σειсмоγράφου</p> <p>http://www.eleftheriaonline.gr/stiles-sxolia/tech/item/61306-smarphone-seismografos</p> <p>Η απόφαση του Υπουργείου Παιδείας:</p> <p>http://internet-</p>	<p>Wikipaidia:</p> <p>http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%93%CE%BA%CF%81%CE%AC%CF%86%CE%B9%CF%84%CE%B9</p> <p>Αφιέρωμα ηλεκτρονικού περιοδικού: Η ανατρεπτική τέχνη του γκράφιτι (διασκευή)</p> <p>http://www.newsbeast.gr/weekend/arthro/798650/i-anatreptiki-tehni-tou-grafiti/</p> <p>Είδηση ηλεκτρονικής εφημερίδας: Γκράφιτι με βυζαντινή τέχνη εφ.ΤΟ ΕΘΝΟΣ , 19/4/2015</p>	<p>Άρθρο: Κ. Παπακώστα, εφ. ΤΑ ΝΕΑ, 7.4.2010 (διασκευή), «Όσοι δε φοβούνται τα γεράματα περνούν καλύτερα στην τρίτη ηλικία»</p> <p>http://exams-repo.cti.gr/downloads/GENIKO_LY_KEIO_IMERISIO/A_TAXI/NEA_ELLINIKI_GLOSSA/GI_A_NEG_0_2_0572.pdf</p> <p>Ποίημα: Κ. Π. Καβάφης: «Ένας γέρος»</p> <p>Πηγή: Ποιήματα 1897-1933, Ίκαρος 1984.</p> <p>http://www.kavafis.gr/poems/content.asp?id=145&cat=1</p> <p>Πεζό: Έρνεστ Χέμινγουεϊ: «Ο γέρος και η θάλασσα» (απόσπασμα)</p> <p>πηγή: Κείμενα Νεοελληνικής</p>

<p>safety.sch.gr/index.php/articles/teach/item/192-mobsch</p> <p>Ιατρικό διαδικτυακό περιοδικό: Οι επιπτώσεις της υπερβολικής χρήσης κινητού στα παιδιά</p> <p>http://www.iatronet.gr/yeia/paidiatriki/article/24470/oi-epiptwseis-tis-ypervolikos-xrasis-kinitoy-sta-paidia.html</p>	<p>http://www.ethnos.gr/article.asp?catid=22768&subid=2&pubid=64125388</p>	<p>Λογοτεχνίας, Α΄ Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1993, ανατύπωση ΚΒ΄ (διασκευή)</p>
<p>Video: Απόσπασμα τηλεοπτικής εκπομπής, «Παιδιά και κινητά τηλέφωνα: μια σχέση εξάρτησης»</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=aqX9VHa6EYY</p> <p>Video: Απόσπασμα ειδήσεων, κινητά στα σχολεία: τέλος.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=TAQ_KZuSs00</p>	<p>Video: Απόσπασμα ειδήσεων: Γκράφιτι-Πολυτεχνείο,</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=p16DBcqtKCO</p> <p>Video από σχολική ιστοσελίδα, Χρώμα, Σχολείο και Γκράφιτι</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=bW6Mbq8hHW4</p> <p>Video Απόσπασμα τηλεοπτικής εκπομπής, Παιδιά του δρόμου στην Ινδονησία αλλάζουν ζωή χάρις στο γκράφιτι</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=0cq4riDusP0</p>	<p>Video: Ο γέρος και η θάλασσα (κινούμενα σχέδια - αγγλικά)</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=v1EbNvHDxbA</p> <p>(μέρος Α΄)</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=I2KszEnlq0&feature=related</p> <p>(μέρος Β΄)</p> <p>Ταινία μικρού μήκους: What is that? (Τι είναι αυτό;) 2007.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=mNK6h1dfy2o#t=261</p>

Εικόνα και κείμενο (πολυτροπικό κείμενο):

εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ
«Με το κινητό στο χέρι
1 στα 4 Ελληνόπουλα»
3-2-2009,

<http://ygeia.tanea.gr/default.asp?pid=8&ct=14&articleID=5580&la=1>



Εικόνα και κείμενο (πολυτροπικό κείμενο):



Εικαστικό υλικό:

Vincent Van Gogh «The old man»



Γεώργιος Ιακωβίδης

Γελιογραφίες:



Τρουω - Άμστερνταμ, Ολλανδία,
01.02.2011)

Γελιογραφίες:



Γελιογραφίες:



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 21. Τελική Αξιολόγηση ομαδική

<p>Σήμερα 19/5 το Ε3 τελείωσε τις εργασίες του</p> <p>στο Εργαστήρι Γραφής 2ΔΓΕ</p>			
<p>Μετα-συμβόλαιο λοιπόν:</p>			
Τι δεν ξέραμε	Τι μάθαμε	Τι καταλάβαμε	Τι μπορούμε να κάνουμε
<p>Έτσι από δω και στο εξής...</p>			
<p>Υπογραφή</p> <p>Ημερομηνία</p>			

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 22. Ατομική τελική Αξιολόγηση


Χρειάζομαι καινούριο ποδήλατο.

Μαμά, μπαμπά, νομίζω ότι πρέπει να πάρω καινούριο ποδήλατο.

Άλλωστε, σκοπεύω να χρησιμοποιώ περισσότερο το ποδήλατο, σε μεγαλύτερες διαδρομές, τώρα που έγινε ο ποδηλατόδρομος.

Πιστεύω ότι το παλιό μου ποδήλατο δεν είναι πια ασφαλές, γιατί είναι μικρό για το ύψος μου.

Επομένως, θεωρώ απαραίτητο να μου πάρετε καινούριο ποδήλατο.

Ημερομηνία:

Όνομα:

Γράψε ένα μικρό κείμενο (ΘΕΣ) με τη βοήθεια των εικόνων.

Ημερομηνία:

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 23. Ατομική Αξιολόγηση

Όνομα:

Το παρακάτω κείμενο το έγραψε ένας μαθητής/τρια της Ε΄ Τάξης. Τι **αλλαγές** μπορείς να κάνεις για να γίνει καλύτερο;

(Μην ξεχάσεις να χωρίσεις σε παραγράφους) .

Ώρα για παιχνίδι ή ώρα για εργασίες;

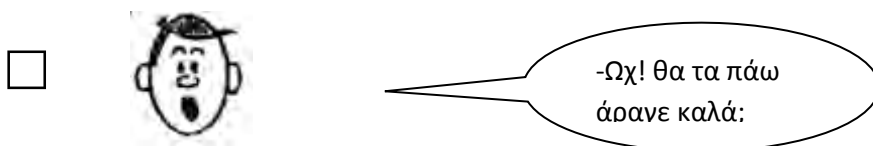
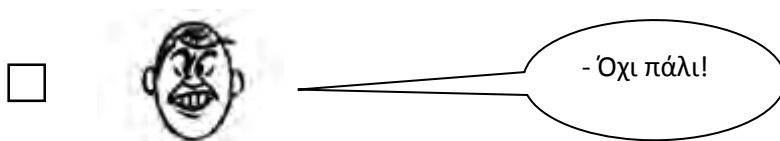
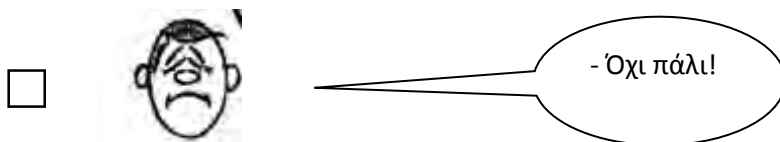
Στα σχολεία συνήθως δίνονται στα παιδιά πάρα πολλές εργασίες για το σπίτι. Αυτό συμβαίνει επειδή οι γονείς πιστεύουν ότι οι πολλές εργασίες θα βοηθήσουν τα παιδιά στο μέλλον. Αλλά αυτό δεν είναι όσο καλό φαίνεται. οι πολλές εργασίες στο σπίτι «κλέβουν» από τα παιδιά χρόνο από το παιχνίδι τους. Γιατί όλα τα παιδιά έχουν ανάγκη το παιχνίδι για να ασκηθούν και να συναντήσουν τους φίλους τους. Δεν είναι δίκαιο ότι κάποιοι μαθητές έχουν πολύ δουλειά στο σπίτι. Αυτό τους κάνει να θυμώνουν που δεν μπορούν να παίξουν όπως οι άλλοι. Μια λύση σε αυτό θα μπορούσε να είναι ένας νόμος που θα υποδείκνυε πόση δουλειά πρέπει να κάνουν όλα τα παιδιά έτσι τα παιδιά θα είχαν ώρα για να χαρούν το παιχνίδι τους.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 24. Στάσεις περί της Παραγωγής Γραπτού Λόγου

Η δασκάλα ανακοινώνει στους μαθητές/τριες της Ε' Τάξης:

«Παιδιά σήμερα θα γράψουμε «**Σκέφτομαι και Γράφω!**»

-Τι νομίζεις ότι θα σκέφτεσαι;



Ενδεικτικά δείγματα επιχειρηματολογικής γραφής των μαθητών/τριών

Στην πόλη ή στην επαρχία;
Είναι ωραία να ζεις στην πόλη ή στο χωριό;
Εσείς πιστεύετε ότι η ζωή στην πόλη είναι πιο
εύκολη από την ζωή στο χωριό; Παιδιά, ζωή θα
διαλέγατε να ζήσετε;

Η γνώμη μου είναι ότι η ζωή στην
πόλη ^{έχει} ανθυγιεινή και παληή «κακομαθημένη»
για τους ασχράκους πόλεις έτσι ώστε
να μην φαίνεται στα χωριά προζή-
ντας μια καλύτερη ζωή στην πόλη!!!

Τα θετικά του χωριού είναι ότι επικρατεί
καθίστα και γαλήνη, οπότε ο άνθρωπος ξεχνά
τα προβλήματα της καθημερινότητας. Επίσης στο χωριό
υπάρχει καθαρός αέρας, τα παλιά παίζουν αμέριμνα
απουδάζοντας χωρίς να νοούνται για τίποτα
πραγματοποιεί από αυτοκινήτων. Επίσης οι κάτοικοι
έχουν τα δικά τους προϊόντα, και τα δικά τους
ζώα.

Η ζωή στο χωριό και στην πόλη είναι πολύ
 όμορφη. Εγώ μένω στην πόλη αλλά κάθε καλοκαί-
 ρι λαχταρώ να πάω στο χωριό. Η γη μου
 είναι όλη και τα δέντρα είναι πολύ όμορφα και
 διασκεδαστικά.

Το καλοκαίρι στο χωριό είναι
 πολύ καλό. Αλλά τα παιδιά είναι από
 την πόλη και από την πόλη. Τα παιδιά
 είναι από την πόλη. Τα παιδιά είναι από
 την πόλη. Τα παιδιά είναι από την πόλη.
 Τα παιδιά είναι από την πόλη. Τα παιδιά
 είναι από την πόλη. Τα παιδιά είναι από
 την πόλη. Τα παιδιά είναι από την πόλη.
 Τα παιδιά είναι από την πόλη. Τα παιδιά
 είναι από την πόλη. Τα παιδιά είναι από
 την πόλη. Τα παιδιά είναι από την πόλη.

και στην πόλη
 θα ήθελα να παραμείνω στην
 πόλη γιατί υπάρχουν και τα
 πανεπιστήμια που θέλω να σπουδάσω
 ότι όμως ότι και το χωριό είναι
 όμορφο.

Οι περισσότεροι άνθρωποι μένουν στην πόλη γιατί όμως; Διότι στην πόλη υπάρχουν μαγαζιά, θέατρα και γενικά κέντρα ψυχαγωγίας. Ακόμη υπάρχουν πολλά παίσια, που μπορείς να παίζεις. Επίσης υπάρχουν σουβιές για τους χονδρείς μας και γιατί, είμαστε κοντά στα σχολεία, στα γραντιοτήρια και σε άλλα πράγματα που μπορεί να πηγαίνουμε.

Επίσης μου αρέσει το χωριό. Στο χωριό είναι ήρεμο. Εξέλιξη έχει πολύ χώρο και όλα είναι καθαρά. Επίσης στο χωριό υπάρχει η φύση.

Για κάποιους ανθρώπους που προτιμούν την θάλασσα, την παραλία και τον καθαρό αέρα είναι προτιμότερο το χωριό. Εκεί θα μπορούσαν επίσης να καλλιεργούν τα χωράφια τους και να εκτρέψουν τα ζώα τους. Επίσης για τα παιδιά είναι καλύτερα το χωριό διότι χωριζόταν άρα μεταξύ τους και μπορούσαν να παίζουν ανεπίσημα στους δρόμους χωρίς να φοβούνται τα αυτοκίνητα ή τυχόν τρωματισμούς.

Κατά την προσοχή μου ήρθαν
πέντε άτομα τα 2 πρώτα με ζώα
τα 18 να είναι στην κοίμη και να
συνάδουν και μετά οι πολίτες 520
χρηστά.

Τον χαρακτήρα της έχοντας μοτίβα
έχουν πολλά να καταμερίσει το βασικό
είναι οι υπάρχουσες μοτίβα του χαρακτήρα
και αυτές είναι τόσο που υπάρχουν
μοτίβα. Η μοτίβα σε αυτές τις
μοτίβα.

Ομοίως το χυρίο επικρατεί πολύ, και ηλιο και ορία είναι εναντι, έχει καθαρό αέρα και δεν παθαίνε αναρρωτικές από αλλοιώσεις, οι χοιροί και νεράν χυρία και εκτρέφουν τα εναντι χυρία και μένουν ο ένας με τον άλλον.

Νομίζω ότι στην επιρροή υπάρχουν πολλές φορές, ως
 πούμε το Μπαρτίνι, χιρρί, για να καθιστούν, προς
 δεύτερη πράξη, οι άνθρωποι είναι ανθρώποι, πέφτει
 δεύτερο γράμμα, νερό από τα βουνά και επίσης υπάρχει
 το γρή, και το ελπίμα κάθε χιρρί.

Κατά την άποψή μου η ζωή στην πόλη
 είναι πολύ ωραία, που βλέπεις τόσα καλά. Έχω
 όταν βγαίνεις βόλτα, αλλά έχω θα προτιμήσω
 την ζωή στον χιρρί, γιατί νομίζω ότι είσαι
 πιο ελεύθερος.

Εάντις στις πόλεις υπάρχει και η βιολή -
 ματι, κότσα, διδαχή, άνθρωποι που
 βλέπουν, κλέβουν, φιλάνε, κ.α.
 Όμως υπάρχει και η αερία στις
 παραβάσεις, πόλεις υπάρχουν
 περισσότερες. Σαν δείξω από τα
 χιρρί, Πορτά, Ρικτά, Ραττά, άνθρωποι
 είναι άνθρωποι.

Θα προτιμούσα την πόλη γιατί στη πόλη υπάρχουν πολλά εμπορικά κέντρα, είναι park και διάφορα άλλα μαγαζιά. Επίσης υπάρχουν δουλειές για ανερχόμενους ανθρώπους. Αλλά, δεν θα προτιμούσα την πόλη διότι έχει πολλά καμπαρία, είναι πολύ μακρινά τα περιβάλλον και υπάρχουν ηχορύπανση.

Είναι καλή ιδέα να μένεις στη πόλη ή στο χωριό. Αυτή τη στιγμή δεν γίνεται να απαντηθεί γιατί κάποιοι άνθρωποι δεν πιστεύουν το ιδιοκτήτη και υπολογίζουν πάντα. Εμένα θα μου αρέσει να μένω στο χωριό αλλά και στη πόλη.

Στην πόλη είναι καλύτερα για έναν ενήλικα γιατί εκεί υπάρχουν πολλές δουλειές. Ερείσες υπάρχουν πολλές νοσηκομικές μονάδες και νοσηλεύσεις. Αλλά η πόλη έχει και πολύ βροσάρι και κίνηση. Όπως αυτό δεν νομίζω ότι επηρεάζει τους ενήλικες στο να αλλάξουν τόπο κατοικίας.

Κάποιοι νομίζουν ότι... στην... επαρχία... η... ζωή... τους... θα... είναι...
 καλύτερη... αλλά... οι... κερδοφόροι... νομίζουν... ότι... στην... πόλη... θα... είναι...
 πολύ... πιο... καλύτερη... από... τα... χωριά...

Στην... πόλη... ή... στην... επαρχία;
 Στην... υπέροχη... επαρχία... ζουν... κάτοικοι
 στο... χωριό... φανταστείτε... να... χαρακτηριστεί... από
 άλλους... τύχους... και... άλλους... ατυχούς...

Η ΚΟΚΚΙΝΗ ΟΜΑΔΑ



Η ΜΠΛΕ ΟΜΑΔΑ



Η ΠΡΑΣΙΝΗ ΟΜΑΔΑ

